

# **Was lernen Kinder im Religionsunterricht?**

**Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen  
von Religionsunterricht**

Dissertation

zur Erlangung des Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

der Fakultät für Geisteswissenschaften

Institut für Katholische Theologie

der Universität Duisburg-Essen

vorgelegt von:

**Elisabeth Hennecke**

aus Schmallenberg

Gutachter:

Prof. Dr. Rudolf Englert

Prof. Dr. Dr. Hubertus Lutterbach

Datum der Disputation: 13. Juli 2011

# Inhalt

<b>1.</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>Der Religionsunterricht an Grundschulen - eine Situationsanalyse .....</b>	<b>5</b>
2.1	Der Religionsunterricht – ein Fach neben vielen und ein Fach mit Besonderheiten .....	5
2.1.1	Zur aktuellen Situation der Grundschulen .....	5
2.1.2	Die besondere Situation des Religionsunterrichts .....	7
2.1.3	Fachspezifische Ausrichtung und Aufgaben des Religionsunterrichts .....	9
2.2.	Die Schülerinnen und Schüler .....	11
2.2.1	Lebensweltliche Faktoren und ihre Auswirkungen auf den Religionsunterricht .....	11
2.2.2	Grundschulkinder und ihr Religionsunterricht .....	14
2.3	Die Religionslehrerinnen und Religionslehrer .....	17
2.4	Gesellschaftliche Erwartungen .....	21
2.5	Reaktionen der Schulpraxis auf die Veränderungen der Ausgangssituation .....	23
2.6	Zusammenfassung und Problemanzeige .....	25
<b>3.</b>	<b>Lehren und Lernen im Religionsunterricht - Unterrichtskonzepte des Religionsunterrichts .....</b>	<b>27</b>
3.1	Das konzeptionelle Grundgerüst der Korrelation .....	27
3.2	Religionsunterricht mit der Bibel: Bibeldidaktische Konzeptionen .....	29
3.3	Religionsunterricht in Form gebracht: Performativer Religionsunterricht .....	34
3.4	Lernen mit Tiefenerfahrungen: Spirituelles Lernen .....	36
3.5	Lernen als Aufmerksam werden für Gotteserfahrungen: Mystagogisches Lernen .....	39
3.6	Wenn Kinder Theologie betreiben ...: Kindertheologie .....	40
3.7	Religionsunterricht als ein Angebot zur Konstruktion von Wirklichkeit: Konstruktivistische Religionspädagogik .....	42
3.8	Zusammenfassung und Problemanzeige .....	43
<b>4.</b>	<b>Aspekte religiösen Lernens im Kontext des Religionsunterrichts der Grundschule .....</b>	<b>45</b>
4.1	Zur religiösen Entwicklung .....	45
4.1.1	Theorien religiöser Entwicklung in ihrer Bedeutung für den aktuellen Religionsunterricht der Grundschule .....	45
4.1.2	Ein Blick in die Empirie: Ausgewählte Untersuchungen zu religiösen Vorstellungen von Kindern .....	50
4.2	Religiöse Lernprozesse .....	54
4.2.1	Religiöses Lernen in der Diskussion .....	54
4.2.2	Zur Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen im Religionsunterricht .....	59
4.2.3	Zum Ertrag des religiösen Lernens im Religionsunterricht .....	63
4.3	Zusammenfassung und Problemanzeige .....	66

<b>5.</b>	<b>Erkenntnisse der Kognitions- und Lernpsychologie und ihre möglichen Implikationen für den Religionsunterricht</b>	<b>68</b>
5.1	Die Aufnahme der Informationen im Arbeitsgedächtnis	69
5.2	Die Speicherung und Verfestigung im Langzeitgedächtnis	72
5.3	Die Rolle der Emotionen	76
5.4	Das Erinnern	77
5.5	Implikationen für das Lernen – Lernstrategien	78
5.5.1	Aktives Lernen	79
5.5.2	Einordnung in Strukturen: Vorwissen, persönlicher Kontext, Ordnungssysteme	80
5.5.3	Üben und Wiederholen	81
5.5.4	Metareflexion	82
5.5.5	Rolle der Lehrkraft (Lehrstrategien)	83
5.6	Zusammenfassung	84
5.7	Implikationen für den Religionsunterricht	85
<b>6.</b>	<b>Offene Fragen</b>	<b>89</b>
<b>7.</b>	<b>Die Erhebung</b>	<b>91</b>
7.1	Forschungsdesign der Studie	91
7.1.1	Fragestellung	91
7.1.2	Der Erhebungsplan	92
7.1.3	Das Erhebungsinventar	94
7.1.4	Der Erhebungsverlauf	103
7.1.5	Reflexion der eigenen Rolle	103
7.1.6	Anmerkungen zu ausgewählten Gütekriterien	105
7.2	Zur konkreten Erhebung	106
7.2.1	Auswahl der Schulen und der Lerngruppen	106
7.2.2	Einbettung in den konkreten Unterricht	107
7.2.3	Durchführung der Erhebung	109
7.3	Auswertung	111
7.3.1	Zur Auswahl des analysierten Materials	111
7.3.2	Zur Datenaufbereitung – Transkription	113
7.3.3	Zur Auswertungsmethode der Qualitativen Inhaltsanalyse	114
7.3.4	Erstellung der Fallanalysen	119
7.3.5	Thematische Analyse	119
7.4	Kritische Reflexion	120
<b>8.</b>	<b>Strukturierende Inhaltsanalyse der Interviews und der Nachdenkbücher</b>	<b>123</b>
8.1	<b>Lukas</b>	<b>123</b>
8.1.1	Expression	123
8.1.2	Rezeption	124
8.1.3	Konstruktion	128
8.1.3.1	Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen	128
8.1.3.2	Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte	130
8.1.3.3	Neuaufnahme	132
8.1.4	Zusammenfassende Falldarstellung: Lukas	137

8.2	<b>Sarah</b> .....	138
8.2.1	Expression .....	138
8.2.2	Rezeption .....	140
8.2.3	Konstruktion .....	143
8.2.3.1	Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen .....	143
8.2.3.2	Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte.....	147
8.2.3.3	Neuaufnahme .....	149
8.2.4	Zusammenfassende Falldarstellung: Sarah.....	151
8.3	<b>Kaspar</b> .....	152
8.3.1	Expression .....	152
8.3.2	Rezeption .....	154
8.3.3	Konstruktion .....	158
8.3.3.1	Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen .....	158
8.3.3.2	Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte.....	161
8.3.3.3	Neuaufnahme .....	164
8.3.4	Zusammenfassende Falldarstellung: Kaspar.....	168
8.4	<b>Jana</b> .....	170
8.4.1	Expression .....	170
8.4.2	Rezeption .....	171
8.4.3	Konstruktion .....	175
8.4.3.1	Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen .....	175
8.4.3.2	Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte.....	177
8.4.3.3	Neuaufnahme .....	180
8.4.4	Zusammenfassende Falldarstellung: Jana.....	185
8.5	<b>Ines</b> .....	186
8.5.1	Expression .....	186
8.5.2	Rezeption .....	188
8.5.3	Konstruktion .....	192
8.5.3.1	Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen .....	192
8.5.3.2	Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte.....	195
8.5.3.3	Neuaufnahme .....	197
8.5.4	Zusammenfassende Falldarstellung: Ines .....	200
8.6	<b>Jakob</b> .....	202
8.6.1	Expression .....	202
8.6.2	Rezeption .....	204
8.6.3	Konstruktion .....	208
8.6.3.1	Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen .....	208
8.6.3.2	Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte.....	211
8.6.3.3	Neuaufnahme .....	213
8.6.4	Zusammenfassende Falldarstellung: Jakob.....	217
8.7	<b>Hannah</b> .....	219
8.7.1	Expression .....	219
8.7.2	Rezeption .....	220
8.7.3	Konstruktion .....	224
8.7.3.1	Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen .....	224
8.7.3.2	Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte.....	227
8.7.3.3	Neuaufnahme .....	230
8.7.4	Zusammenfassende Falldarstellung: Hannah .....	235

8.8	<b>Leon</b> .....	236
8.8.1	Expression .....	236
8.8.2	Rezeption .....	238
8.8.3	Konstruktion .....	243
8.8.3.1	Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen .....	243
8.8.3.2	Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte.....	246
8.8.3.3	Neuaufnahme .....	248
8.8.4	Zusammenfassende Falldarstellung: Leon .....	251
8.9	<b>Zusammenfassende Betrachtung der Fallanalysen</b> .....	253
9.	<b>Thematische Analyse</b> .....	259
9.1.	<b>Was bleibt vom Religionsunterricht?</b> .....	259
9.1.1	Also, unser Thema war ... Erinnerungsprozesse an den erlebten Religionsunterricht .....	259
9.1.2	Von Gott und vom Licht hab ich gelernt ... Die religionsdidaktischen Konzepte auf dem Prüfstein der Unterrichtspraxis .....	262
9.1.3	Das hab ich neu entdeckt ... Vom Lernzuwachs und von der Schwierigkeit ihn zu benennen .....	268
9.1.4	Meistens finde ich Reli gut, ... Einschätzung und Beurteilung des erlebten Religionsunterrichts .....	270
9.2.	<b>Wie lernen Kinder im Religionsunterricht?</b> .....	271
9.2.1	Und da hab ich mir gedacht ... Das Theologisieren der Kinder und die Rolle des Religionsunterrichts .....	272
9.2.2	Jetzt weiß ich, warum ... Jetzt kann ich ... Zur Entwicklung religiöser Kompetenzen .....	274
9.2.3	Das hat doch damit nichts zu tun! Von der Vernetzung von Lerninhalten und Lernprozessen .....	276
9.2.4	Das geht nicht in meinen Kopf rein! Lernen in herausfordernden Lernsituationen .....	278
9.2.5	Da war ich stinkwütend! Zur Rolle der Emotionalität und emotionaler Kompetenzen in religiösen Lernprozessen .....	280
9.2.6	Entweder er ist gut oder böse ... Zur Bedeutung von Mustern und Schematisierungen zur Orientierung und Einordnung von neuen Lerninhalten .....	282
9.3.	<b>Wie gestaltet sich Religionsunterricht?</b> .....	283
9.3.1	Ich weiß nicht, wie ich es sagen soll ... Von der Spracharmut und der Sprachförderung im Religionsunterricht .....	283
9.3.2	Ich hab mal einen Schmetterling gemalt und dann sollten wir spielen ... Zum Umgang mit ästhetischen Prozesse und handlungsorientierten Elementen .....	285
9.3.3	Im Stuhlkreis haben wir eine Geschichte gehört! Zur Bedeutung narrativer, kommunikativer und ritueller Elemente im Religionsunterricht .....	287
9.4	<b>Zu guter Letzt: Die Kirche und der Religionsunterricht</b> .....	290
9.4.1	Lernt der Fußballspieler im Religionsunterricht anders als der Messdiener? Zur Bedeutung der religiösen Sozialisation .....	291
9.4.2	Also, ich glaub schon an Gott und die Kirche ... Zur Gleichsetzung von Religiosität und Kirchlichkeit .....	293
10.	<b>Was bleibt vom Religionsunterricht? Abschließende Thesen und Anschlussfragen</b> .....	295

<b>11.</b>	<b>Literatur- und Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>300</b>
11.1	Literaturverzeichnis .....	300
11.2	Abbildungsverzeichnis .....	310
<b>12.</b>	<b>Anhang .....</b>	<b>311</b>
12.1	Erzählvorlage: Wie die Sonne in das Land Malon kam .....	312
12.2	Erzählvorlage: Der Fisch Emil .....	313
12.3.	Erzählvorlage: Fisch ist Fisch .....	314
12.4	Erzählvorlage: Die Blinden und die Sache mit dem Elefanten .....	315
<b>13.</b>	<b>Anhang (CD) .....</b>	<b>316</b>
13.1.	<b>Die Erhebungsinstrumente</b>	
13.1.1	Das Nachdenkbuch	
13.1.2	Der Interviewleitfaden	
13.1.3	Quellennachweise der Bilder	
13.2	<b>Eingesetzte Unterrichtsmedien</b>	
13.2.1	Jona diverse Materialien	
13.2.2	Licht Wie die Sonne in das Land Malon kam (Erzählvorlage) Arbeitsblätter	
13.2.3	Gott Der Fisch Emil (Erzählvorlage) Fisch-ist-Fisch (Erzählvorlage) Hannes sucht Gott (Erzählvorlage) Die Blinden und die Sache mit dem Elefanten (Erzählvorlage) Namen von Gott (Arbeitsblätter) Menschen in der Bibel erfahren etwas von Gott (Arbeitsblatt)	
13.2.4	Quellennachweise der Unterrichtsmaterialien	
13.3	<b>Transkriptionen der Interviews</b>	
13.3.1	Transkripte - Lukas	
13.3.2	Transkripte - Sarah	
13.3.3	Transkripte - Kaspar	
13.3.4	Transkripte - Jana	
13.3.5	Transkripte - Ines	
13.3.6	Transkripte - Jakob	
13.3.7	Transkripte - Hannah	
13.3.8.	Transkripte - Leon	
13.3.9	Transkripte - übrige Kinder	
13.4	<b>Auswertungsmaterial der qualitativen Inhaltsanalyse</b>	
13.4.1	Kategorien zu qualitativen Inhaltsanalyse	
13.4.2	Beschreibung der Kategorien	
13.4.3	Manual	
13.4.4	Codierungsbeispiel: Lukas3	
13.5	<b>Liste der Codings</b>	
13.5.1	Codings-Lukas	
13.5.2	Codings-Sarah	
13.5.3	Codings-Kaspar	
13.5.4	Codings-Jana	
13.5.5	Codings-Ines	
13.5.6	Codings-Jakob	
13.5.7	Codings-Hannah	
13.5.8	Codings-Leon	

## 1. Einleitung

Der Religionsunterricht in der Grundschule hat sich in den letzten Jahrzehnten deutlich verändert. Seinen Arbeits- und Gestaltungsformen wird viel Aufmerksamkeit und Engagement gewidmet: Es wird kreativ gearbeitet, die Interessen der Kinder werden weitläufig in den Unterricht einbezogen, in großer Verlangsamung werden den Grundschülerinnen und -schülern Aneignungsprozesse eröffnet und zahlreiche Handlungsformen versucht, einem erhöhten Aktivitätsdrang entgegenzukommen.

Dennoch kann sich auch dieses Fach, das mancherorts einen Inselcharakter für sich postuliert, nicht der Frage entziehen, wie es um die in ihm initiierten Lernprozesse und deren Ertrag bestellt ist. Wenn Friedrich Schweitzer konstatiert, dass wir noch „immer [...] viel zu wenig darüber [wissen], was in der Praxis von Religionsunterricht tatsächlich geschieht“<sup>1</sup>, benennt er eine auffällige Problematik des Religionsunterrichts. Differenzierte und abgesicherte Kenntnisse über Abläufe, Wirkungsweisen und Rezeptionen unterrichtlicher Prozesse sind wenig erforscht und lassen somit kaum gesicherte Aussagen über den praktizierten Religionsunterricht und die von ihm initiierten Lernprozesse zu. In der Tat lässt sich das von Friedrich Schweitzer beschriebene Defizit auf verschiedenen Ebenen aufzeigen.<sup>2</sup>

1. Die Erfassung dessen, was durch den Religionsunterricht genau ausgelöst wird, wird erschwert durch die vorherrschenden didaktischen Gestaltungsformen im Religionsunterricht der Grundschule; denn seine Praxis orientiert sich in den letzten Jahren verstärkt an subjektorientierten und konstruktivistischen Grundannahmen (Aneignung vor Vermittlung, eigene konstruktive Leistung vor vorgegebenen Interpretationen).<sup>3</sup> Eine stark auf Instruktion angelegte Vermittlung tritt häufig hinter individuellen Aneignungsprozessen zurück. Lernprozesse im Religionsunterricht der Grundschule vollziehen sich demnach häufig in sehr individuellen, kreativen und handlungsaktivierenden Prozessen, sodass eine genaue Erfassung der stattfindenden Rezeptionen nicht immer möglich ist.

2. Selbst für erfahrene Lehrerinnen und Lehrer sind die Lernprozesse, die durch diesen Religionsunterricht ausgelöst werden, in ihrer Wirkung schwer einzuschätzen. Nur selten hat man im Schulalltag die Gelegenheit zur intensiven Beobachtung und individuellen Begleitung, sodass eine Beurteilung der ausgelösten Wirkung schwer fällt. Nicht selten empfinden die Lehrerinnen und Lehrer, dass die Lernprozesse keine sehr große Nachhaltigkeit zeigen, und fragen nach Gründen, warum bei den Kinder so wenig „hängenbleibt“. Viele schulische Lernprozesse sind mit einer geistigen Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt verbunden, die nur schwer zu erschließen ist, sodass Lernprozesse und mögliche Optimierungsmöglichkeiten trotz aller Forschungsanstrengung häufig noch wie ein „Geheimnis“<sup>4</sup> erscheinen.

---

<sup>1</sup> Schweitzer, Friedrich: Religionsunterricht erforschen: Aufgaben und Möglichkeiten empirisch religionsdidaktischer Forschung. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007) 2. S. 5. ([www.theo-web.de/zeitschrift/](http://www.theo-web.de/zeitschrift/); entnommen am 01.03.2009).

<sup>2</sup> Auch wenn diese vertieften Erkenntnisse für alle Schulstufen wünschenswert wären, müssen die Ausführungen an dieser Stelle auf den Grundschulunterricht beschränkt bleiben.

<sup>3</sup> vgl. Mendl, Hans: Konstruktivistische Religionspädagogik. Münster 2005; vgl. Bahr, Matthias/Kropač, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. München 2005.

Beispiele für Praxisumsetzungen: vgl. Oberthür, Rainer: Kinder und die großen Fragen. München 1995; vgl. Freudenberger-Lötz, Petra: Schatztruhe Religion. Materialien für den fächerverbindenden Unterricht an der neuen Grundschule. Stuttgart 2004 (Bd. 1)/2006 (Bd. 2); vgl. Itze, Ulrike/Moers, Edelgard: Theologisieren in der Grundschule. Anleitung und Ideen zum Umgang mit schwierigen Kinderfragen. Buxtehude 2008.

<sup>4</sup> vgl. Hascher, Tina/Astleitner, Hermann: Blickpunkt Lernprozess. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Hascher, Tina (Hg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolios in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn 2007. 25-43.

3. Auch der Blick in die empirische Religionspädagogik verhilft nur wenig zu neuen Einsichten über die Wirkungsweise von Religionsunterricht, weil es kaum Untersuchungen darüber gibt, wie Schülerinnen und Schüler unterrichtliche Impulse verarbeiten. Das hat zur Folge, dass für Beobachtungen kein differenziertes Instrument zur Verfügung steht. Dabei kann nach Bernhard Lange *„die Schulpädagogik nicht darauf verzichten, sich Kenntnis zu verschaffen über Vorstellungen, Rekonstruktionen und innere Theoriebildungen des Kindes. Man wird sich in Zukunft verstärkt mit den Mikrowelten und Figurationen alltäglicher Unterrichtssituationen beschäftigen, Verstehens- und Verständigungsprozesse im Unterricht intensiver untersuchen“*<sup>5</sup>.

4. Religionspädagogische Diskussionen und Konzeptentwicklungen verlaufen in den einschlägigen fachwissenschaftlichen Kreisen der Universitäten oder Institute weitgehend losgelöst von der unterrichtlichen Praxis. Am Beispiel des Performativen Religionsunterrichts zeigt sich, dass ein auf der wissenschaftlichen Ebene intensiv und kontrovers diskutiertes Konzept bei Lehrerinnen und Lehrern nur wenig bekannt ist. Die gegenseitige Wahrnehmung von konzeptioneller und praktischer religionspädagogischer Arbeit findet eher punktuell statt und ist leider wenig von einer konstruktiven Wechselseitigkeit geprägt. Somit ist von konzeptioneller Seite wenig über die Adaption der dort entwickelten Konzepte und deren Auswirkung auf religionsunterrichtliches Lehren und Lernen bekannt.

5. Zahlreiche Fachdidaktiken setzen sich vermehrt mit lernpsychologischen Implikationen auseinander, beispielsweise mit der Vernetzung von Wissensbeständen, mit der Ausbildung von Begriffen, Schemata oder mentalen Repräsentationen sowie mit emotionalen und metakommunikativen Faktoren im Lernprozess. Der Rückgriff auf die Lernpsychologie soll das jeweilige fachliche Lernen erhellen. In der Religionsdidaktik ist diese Reflexion noch nicht sehr verbreitet, obschon sie unter Umständen zu einem vertieften und weiterführenden Verständnis von Lernprozessen beitragen könnte.<sup>6</sup>

6. Auch im Zeitalter von Standards, Qualitätssicherung und effizienter Unterrichtsgestaltung ist wenig darüber bekannt, wie Lernprozesse grundsätzlich verlaufen. Bevor mögliche Qualitätsverbesserungen initiiert werden können, ist eine genaue Diagnose und Bestimmung der durch Unterricht ausgelösten Prozesse erforderlich. Womit beschäftigen sich Kinder im Nachgang zu ihrem erlebten Religionsunterricht? Welche Denk-, Lern- und Entwicklungsprozesse werden durch ihn ausgelöst? Kann man Aussagen über nachhaltige Wirkung von Religionsunterricht treffen? Erst mit einer genauen Kenntnis dieser Prozesse können Kompetenzerwartungen und Qualitätsverbesserungen sinnvoll initiiert werden.

In den letzten Jahren ist ein verstärktes Interesse an Unterrichtsforschung auch im Bereich der Grundschule zu verzeichnen. Es bilden sich sowohl in den übergeordneten Bildungswissenschaften als auch in einzelnen Fachdisziplinen, wie Mathematik oder Sachunterricht, erste

---

<sup>5</sup> Lange, Bernhard: Imagination aus Sicht von Grundschulkindern. In: Mayring, Philipp: Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel 2005. 38.

<sup>6</sup> Als einige wenige Ausnahmen sind hier zu nennen: Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. München 2008. 51-57; Sander-Gaiser, Martin: Neue Lerntheorien und ihre Relevanz für den kompetenzorientierten Religionsunterricht. In: Gramzow, Christoph/Liebold, Heike /Sander-Gaiser, Martin (Hg.): Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung. Leipzig 2008. 73-92; Bergold, Ralph: Gehirn – Religion – Bildung. Die neuen Hirnforschungsergebnisse und ihre religionspädagogische Bedeutung für religiöse Bildungsprozesse. In: RpB (2005)54. 51-67; Englert, Rudolf: Religion reflektieren – nötiger denn je. In: Kirche und Schule 33(2006)139. 9-14.



Forschungslandschaften heraus.<sup>7</sup> Dennoch ist zu beobachten, dass viele Forschungsprozesse auf isolierte Einzelphänomene oder auf die einzelnen Fachdisziplinen beschränkt bleiben. Aufgrund nur beschränkter Forschungsmöglichkeiten müssen viele Untersuchungen nicht selten recht eingeschränkt bleiben.

Im Bereich des Religionsunterrichts sind diese Forschungstendenzen bisher in nur sehr geringem Ausmaß aufgenommen und fachspezifisch weiterentwickelt worden. Auch wenn der empirischen Religionspädagogik ein verstärktes Interesse zukommt und empirische Erhebungen im Bereich des Religionsunterrichts deutlich zugenommen haben, sind die Rezeption und die Wirkung von Religionsunterricht relativ unerforscht.<sup>8</sup>

*Das heißt:* Insgesamt sind die konkreten Lernprozesse, die im Religionsunterricht der Grundschule stattfinden, kaum erforscht. Es gibt nur wenig empirische Absicherungen, wie angebotene Lerninhalte von den Schülerinnen und Schülern adaptiert, individuell verarbeitet und von ihnen als *ihr* Thema angenommen und reflektiert werden. Es ist wenig darüber bekannt, wie Lernprozesse genau zustande kommen und ablaufen, ob sie durch die Berücksichtigung lernpsychologischer Aspekte gefördert werden können bzw. ob religiöses Lernen eventuell effektiver gestaltet werden kann. Fundierte empirische Untersuchungen dieser individuellen Lernprozesse sind bislang nur in Ansätzen erfolgt. Es eröffnet sich demzufolge eine augenfällige Forschungslücke, an der die vorliegende Untersuchung ansetzt.<sup>9</sup>

Die Studie geht der Frage nach, wie angebotene Lerninhalte von den Schülerinnen und Schülern adaptiert und individuell verarbeitet werden. Was wird bei ihnen gedanklich angestoßen, an welchen Themenaspekten haken sie ein, auf welche Art und Weise beschäftigen sie sich mit den angebotenen Inhalten? Woran erinnern sie sich? Welche Bezüge sind für die Kinder wichtig? Welche Auswirkungen religionsunterrichtlicher Gestaltungen sind in den Lernprozessen der Kinder erkennbar? Lassen sich in ihnen Anzeichen von Veränderungen vorhandener Vorstellungen erkennen und werden unterrichtliche Angebote in vorhandene Muster integriert? Die Studie versucht somit durch einen sehr breit angelegten Ansatz die Komplexität des Religionsunterrichts bzw. die vielfältigen Möglichkeiten seiner Rezeption einzufangen.

Der Aufbau und die Konzeptionierung dieser Arbeit vollziehen sich in folgenden Schritten:

Im ersten Teil wird die Forschungsfrage in einen größeren religionspädagogischen Zusammenhang gestellt. Dazu wird die Situation des Religionsunterrichts unter verschiedenen Perspektiven beleuchtet (Kapitel 2). Religionsdidaktische Konzeptionen werden daraufhin gesichtet, inwiefern sie auf aktuelle Entwicklungen zu reagieren versuchen (Kapitel 3). Des Weiteren wird die Frage nach Lernprozessen im Religionsunterricht im umfassenden Feld des religiösen Lernens und seinen möglichen Implikationen gesehen (Kapitel 4). Den Abschluss des Einführungsteils bildet eine Zusammenfassung lernpsychologischer Erkenntnisse, von denen Anregungen für und neue Perspektiven auf den Lernprozess von Grundschulkindern im Religionsunterricht

---

<sup>7</sup> vgl. auch Götz, Margarete/Fölling-Albers, Maria/Heinzel, Friederike u.a. (Hg.): Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich (ab 2008); vgl. auch Hellmich, Frank: Lehr-Lernforschung und Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn 2008; vgl. z.B. Spreckelsen, Kay/Möller, Kornelia/Hartinger, Andreas (Hg.): Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2002.

<sup>8</sup> vgl. Riegel, Ulrich: Schwerpunkte aktueller religionspädagogischer Forschung im deutschsprachigen Raum. Ein Literaturbericht. In: RpB (2008)59. 93-108; vgl. auch Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker/Schöll, Albrecht (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Münster 2003; vgl. Schweitzer, Friedrich: Religionsunterricht erforschen: Aufgaben und Möglichkeiten empirisch religionsdidaktischer Forschung. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6(2007)2, 3-6. ([www.theo-web.de/zeitschrift/](http://www.theo-web.de/zeitschrift/); entnommen am 01.03.2009).

<sup>9</sup> Diese Studie wurde in einer kurzen Projektskizze vorgestellt: Hennecke, Elisabeth: Was lernen Grundschul Kinder in ihrem Religionsunterricht? Empirische Untersuchung von Lernprozessen im Religionsunterricht der Grundschule. In: RpB (2009)62. 57-60.

erhofft werden (Kapitel 5). Einige der aus diesen Überlegungen erwachsenen Anfragen werden in einer abschließenden Sammlung offener Fragen zusammengefasst (Kapitel 6).

Als Zentrum dieser Arbeit sind dann die acht Fallprofile zu sehen, die den jeweiligen individuellen Lernprozess der Grundschulkinder nachzeichnen (Kapitel 8). Dem vorangestellt ist die ausführliche Beschreibung der methodischen Anlage und der konkreten Durchführung der empirischen Studie (Kapitel 7). Im Anschluss an die Fallprofile wird in diachroner Perspektive eine thematische Analyse erarbeitet. In ihr werden Erkenntnisse dargestellt, die sich aus den Zusammenschauen der einzelnen Schülerprofile ergeben (Kapitel 9). Den Abschluss bilden zusammenfassende Thesen, die die Essentials dieser Arbeit zu bündeln versuchen und weiterführende religionsdidaktische Perspektiven entwickeln (Kapitel 10).

Die Studie will einen Beitrag leisten, differenziertere Einblicke in das komplexe Feld von Religionsunterricht und seiner Rezeption durch Grundschulkinder zu gewinnen. Sie kann damit eine Hilfe für eine diagnostische Beobachtung einzelner Kinder darstellen und den Blick dafür schärfen, wie Lernprozesse im Religionsunterricht ablaufen. Damit ist die grundlegende Schwierigkeit angesprochen, Lern-, Entwicklungs- oder gar Bildungsprozesse zu erfassen. Aufgrund der Komplexität dieser Prozesse kann eine derartige empirische Analyse immer nur einen fragmentarischen Charakter haben. Dennoch ist die Frage berechtigt, was aus den unterrichtlichen Angeboten des Religionsunterrichts in der Rezeption durch die Kinder wird. Diese Studie kann somit die „Wahrnehmungskompetenz für die individuellen Äußerungs- und Ausdrucksformen schärfen“<sup>10</sup>. Auch wenn sich die Darstellung auf einzelne, sehr individuelle Lernverläufe beschränkt, ermöglicht sie Rückschlüsse, die verallgemeinerbar sind und auf Grundsätzliches verweisen. Im Entdecken von Gemeinsamkeiten oder auch in distanzierender Abgrenzung erhalten am Religionsunterricht Interessierte somit Beobachtungsmuster für die vielfältigen und verschiedenen Rezeptionsmöglichkeiten schulischen Religionsunterrichts. Aus ihnen ergeben sich darüber hinaus Anschlussfragen an eine zukunftsfähige Konzeptionierung und Gestaltung von Religionsunterricht.

---

<sup>10</sup> Kuhmlehn, Martina: Unterrichtsforschung Religion – Hermeneutische Annäherungen im Spannungsfeld von Verheißung und Versuchung. In: Theo-Web 6(2008)2. 62 ([www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-02](http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-02); entnommen am 03.09.2008)

## **2. Der Religionsunterricht an Grundschulen – eine Situationsanalyse**

Der Religionsunterricht in der aktuellen Grundschullandschaft befindet sich in einem Feld von unterschiedlichen Faktoren, Einflussgrößen und Problembereichen. Im Folgenden soll verschiedenen Perspektiven nachgegangen werden: In einem ersten Schritt wird die Situation des Faches in der aktuellen Grundschulentwicklung und der Religionsunterricht in seinen fachspezifischen Besonderheiten thematisiert. Dieses wird ergänzt durch Ausführungen zu den Schülerinnen und Schülern sowie zu den Lehrkräften. Anschließend werden gesellschaftliche Erwartungen angesprochen, mit denen der Religionsunterricht heute konfrontiert wird, und es werden Reaktionen dargestellt, die sich in der Grundschulpraxis aufgrund der Veränderungen abzeichnen. Von den zahlreichen aktuellen Tendenzen werden die mit besonderer grundschuldidaktischer und religionspädagogischer Relevanz berücksichtigt.

### **2.1 Der Religionsunterricht – ein Fach neben vielen und ein Fach mit Besonderheiten**

Der Religionsunterricht findet in Deutschland in der Regel am Ort der Schule statt. Er ist somit ein Fach im schulischen Fächerkanon, das sich allen Ansprüchen an schulischen Unterricht stellen muss. Dennoch hat er, wie alle anderen Fächer auch, ein fachspezifisches Profil, das ihn besonders charakterisiert.

#### **2.1.1 Zur aktuellen Situation der Grundschulen**

Schulen unterliegen ständigen Veränderungen. Diese werden zum einen aus internen pädagogischen Notwendigkeiten entwickelt, zum anderen von übergeordneten Stellen angeregt bzw. angeordnet. Die oft kleinen Schulsysteme der Grundschule haben den „bedeutendsten Wandel“<sup>11</sup> aller Schulformen mitgemacht und sind von den ministerialen Reformoffensiven der letzten Jahre besonders betroffen.<sup>12</sup> Zusätzlich zu den schulformübergreifenden Vergleichsarbeiten wie VERA oder ZAP gab es Erlasse, die vor allem im Grundschulbereich wirksam sind und deren Umsetzung sich als sehr arbeitsintensiv gestaltet. Ein Bereich betrifft Integrations- und Differenzierungsmodelle, wie gemeinsamer Unterricht, Inklusion oder die Förderung hochbegabter Kinder<sup>13</sup>, mit denen sehr leistungsdifferenten Schülerinnen und Schülern ein gemeinsames Lernen in der allgemeinen Grundschule ermöglicht werden soll. In vielen Bundesländern fand diese Entwicklung eine Fortsetzung in der Einführung der veränderten Schuleingangsphase. Bei diesen integrativen und differenzierenden Maßnahmen geht es darum, individuell auf die Heterogenität der Schulanfänger einzugehen und ihnen einen leistungsangemessenen Schulstart und darauf aufbauende Lernprozesse zu ermöglichen. Dazu werden – je nach Entscheidung der jeweiligen Schulen – aufwändige Förder- und Diagnosemaßnahmen, klassenübergreifende Lernformen und viele Formen individualisierten Lernens praktiziert. Diese aus sinnvollen pädagogischen Gründen eingeführten Veränderungen veranlassen in der

---

<sup>11</sup> vgl. Terhart, Ewald: Grundschularbeit als Beruf. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Hacker, Hartmut u.a. (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 2. Aufl., Bad Heilbrunn 2005. 132.

<sup>12</sup> Ein gutes Beispiel ist die Einführung neuer Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen. Während die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I und II noch nach Lehrplänen aus den 1990er Jahren unterrichten, gab es für die Grundschule eine groß angelegte Implementation neuer Richtlinien und Lehrpläne im Jahr 2003, die in einem wechselseitigen Verfahren revidiert wurden, um dann 2008 zu einer Einführung wieder stark veränderter, kompetenzorientierter Lehrpläne zu gelangen. Zusätzlich wurden während dieser Zeit Englisch als neues Fach in der Grundschule eingeführt, veränderte Schulaufnahmeverfahren installiert sowie die Schuleingangsphase neu gestaltet.

<sup>13</sup> vgl. z.B. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW. Düsseldorf 2008. 12.

Umsetzung auch zu kritischen Anfragen.<sup>14</sup> Diese Entwicklung fordert auch den Religionsunterricht zu einer stärkeren Auseinandersetzung mit Fragen der Lernstandsdiagnose, innerer und äußerer Differenzierung sowie dem Angebot leistungsadäquater, differenzierter Lernangebote heraus.<sup>15</sup> Auch eine genauere religionsdidaktische Positionierung und Überlegungen zur Gestaltung von Religionsunterricht, zum Beispiel in der Schuleingangsphase, werden durch diese Entwicklungen angeregt.<sup>16</sup> So findet der Anfangsunterricht im Fach Religion ein gesteigertes Interesse.<sup>17</sup>

Zudem verändert die zunehmende Einführung von Ganztagsangeboten die Grundschullandschaft derzeit enorm. In Nordrhein-Westfalen wurden im Schuljahr 2009/2010<sup>18</sup> für 30 - 50% aller Grundschülerinnen und -schüler Plätze im Offenen Ganztag angeboten. Die Kinder erhalten über die Unterrichtszeit hinweg eine Betreuung, die in der Regel Mittagessen, Hausaufgabenhilfe und Freizeitangebote umfasst. Teilweise werden diese Zeiten auch für schulische Förder- oder Differenzierungsmaßnahmen genutzt. Die konkrete Durchführung gestaltet sich nach Schulstandort und Träger sehr unterschiedlich; ein wichtiger Qualitätsfaktor ist dabei die Zusammenarbeit von Schule und Betreuungseinrichtung.

Diese Entwicklungen haben für die konkrete Gestaltung von Religionsunterricht bislang relativ geringe Auswirkungen. Die Grundschule erfährt jedoch durch die Ganztagsgestaltung eine Öffnung von Schule, die für das Fach Religion zu einer stärkeren Verzahnung von Kirchengemeinde und Schule führen könnte.<sup>19</sup>

Obwohl diese Neuerungen nur wenige Jahre zurückliegen und daraus resultierende Umsetzungen noch nicht zur Routine geworden sind, werden diese Veränderungen durch neuerliche Reformansätze eingeholt, wie etwa die Diskussion über Kompetenzen oder die Forderung nach stärkerer Qualitätsüberprüfung. Schulen werden intensiveren Evaluationsverfahren und Qualitätsüberprüfungen ausgesetzt als je zuvor. In diese Diskussionen ist auch der Religionsunterricht eingebunden, auch er muss sich Evaluationsüberlegungen und -prozessen stellen (vgl. 4.2.2). Auf die Unterrichtskultur der Klassen und der Fächer haben diese pädagogischen Herausforderungen weitreichende Auswirkungen. Die Lehrkräfte fühlen sich durch die Evaluationen vielfach unter Druck gesetzt, den inhaltlichen Anspruch an die Schülerinnen und Schüler zu vergrößern. Viele Lehrerinnen und Lehrer beklagen, keine Zeit und Muße für „schöne Dinge“ zu haben, was in der Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens spürbare Folgen hinterlässt. Darüber hinaus bildet sich eine Unterrichtskultur heraus, die mehr und mehr auf

---

<sup>14</sup> Andrea Schulte beschreibt in ihrem Bericht über die Entwicklung der Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen Tendenzen zur Verringerung „organisatorische(r) Probleme“ und zur Einsparung von „Lehrkapazitäten“. Für die Lehrkräfte stellt es eine „mühsame“ Umsetzung dar; vornehmlich die Schülerinnen und Schüler der jeweils höheren Klassen kämen häufig zu kurz; vgl. Schulte, Andrea: Religion an Thüringer Grundschulen. In: Wermke, Michael: Keine Pflicht, aber Kür. Beiträge aus Theologie und Pädagogik. Jena 2007. 199.

<sup>15</sup> vgl. Guttenberger, Gudrun/Husmann, Bärbel: Begabt für Religion. Religiöse Bildung und Begabungsförderung. Göttingen 2007; vgl. Husmann, Bärbel: Wenn die Mythen wuchern. In: Klasse. Die evangelische Schule 3(2006)2. 16-17.

<sup>16</sup> vgl. Freudenberger-Lötz, Petra: Religiöse Bildung in der neuen Schuleingangsstufe. Religionspädagogische und grundschulpädagogische Perspektiven. Stuttgart 2003; vgl. Hennecke, Elisabeth: Jahrgangsübergreifend unterrichten – nicht im Religionsunterricht? In: KatBl 130(2005)4. 276-281.

<sup>17</sup> vgl. z.B. Themenheft KatBl 134(2009)4: Anfahren; vgl. Grundschule Religion 3(2004)6: Anfahren mit Religion; vgl. Hilger, Georg: Aller Anfang ist schwer – Religion im Anfangsunterricht. In: Hilger, Georg/Ritter, Werner H.: Religionsdidaktik Grundschule. München/Stuttgart 2006. 401-408.

<sup>18</sup> vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2008/09. Statistische Übersicht 369. April 2009. ([http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2008\\_09/StatUebers.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2008_09/StatUebers.pdf); entnommen am 21.08.2009); vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.): Ausbau und Finanzierung des Ausbaus von Ganztagsgrundschulen, Ganztagsangeboten und pädagogischer Übermittagsbetreuung in Primarbereich und Sekundarstufe I. Eine Bestandsaufnahme. ([http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Ganztagsbetreuung/Schulpolitische\\_Erfolge.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Ganztagsbetreuung/Schulpolitische_Erfolge.pdf); entnommen am 21.08.2009).

<sup>19</sup> vgl. z.B. Themenheft KatBl 132(2007)2: RU und Katechese; vgl. Mette, Norbert: Religionsunterricht am Ort der Schule – Möglichkeiten, Grenzen, Ambivalenzen. In: RpB (2007)58. 25; vgl. Tzscheetzsch, Werner: Die Bildungsherausforderung: Religionsunterricht und Schulpastoral als Aufgaben der Kirche. In: Burkard, Joachim/Wehrle, Paul (Hg.): Schulkultur mitgestalten. Pastorale Anregungen und Modelle. Freiburg 2005. 102-111.

abprüfbare, auf eng wissensorientierte Ergebnisse konzentriert ist, was in einer Unterrichtskultur des „teaching-to-the-test“ immer mehr zur Unterrichtsrealität wird.<sup>20</sup> Besonders die Einschränkungen der Lernkultur und des Schullebens haben Auswirkungen für die Gestaltung des Religionsunterrichts.

Der Religionsunterricht ist somit ständig aufgefordert, sich zu Veränderungen zu positionieren, um sich neu zu verorten, auf neue Herausforderungen zu reagieren und sich somit immer wieder neu zu legitimieren.<sup>21</sup>

### 2.1.2 Die besondere Situation des Religionsunterrichts

Auf den ersten Blick befindet sich der Religionsunterricht der Grundschule in Deutschland in einer geschützten, fast idyllisch anmutenden Situation: Er ist derzeit grundsätzlich akzeptiert und wird in seiner Existenzberechtigung kaum angezweifelt. Rechtlich ist er durch das Grundgesetz gesichert<sup>22</sup> und in den meisten Bundesländern als Schulfach im Fächerkanon der Grundschulen etabliert.<sup>23</sup> Er wird im Großteil der westdeutschen Bundesländer als konfessioneller Religionsunterricht erteilt, von dem man<sup>24</sup> sich, nach dem Grundsatz der Religionsfreiheit, abmelden kann. In den ostdeutschen Bundesländern - mit Ausnahme von Brandenburg - sind Ethik- bzw. Philosophie- oder konfessioneller Religionsunterricht Wahlpflichtfächer.<sup>25</sup> Dieses Alternativ- oder Zusatzangebot wurde in Folge der besonderen geschichtlichen Entwicklung eingerichtet. Unterstützung erfährt der Religionsunterricht in jüngster Zeit von maßgeblicher bildungstheoretischer Seite. Er wird in seinem Status gefestigt und erhält einen „ausgewiesenen unvertretbareren“ Ort in der Schule, da ihm die „unausweichliche, systematische Auseinandersetzung mit Fragen konstitutiver Rationalität“ zugewiesen wird.<sup>26</sup>

Grundsätzlich werden von staatlicher Seite<sup>27</sup> die äußeren Rahmenbedingungen für die Erteilung des Religionsunterrichts geschaffen (Personal, Ausbildung der Lehrkräfte, Installierung von Lehrplänen, Stundentafel), die Durchführung sowie die inhaltliche Füllung obliegt der ge-

<sup>20</sup> Ein Indiz für diese Tendenz ist die Veröffentlichung von Unterrichtshilfen für Lehrer und Lehrerinnen, die ihnen gezielte Hilfen zur Vorbereitung auf standardisierte Tests anbietet, z.B. (<http://lehrer.school-scout.de/>; entnommen am 22.4.2009) oder (<http://www.school-scout.de/themen/grundschule/lernstands-erhebung-klasse-3>; entnommen am 22.4.2009); vgl. neben vielen anderen: Abschlussprüfung Deutsch 10. Schuljahr. Zentrale Prüfung Mittlerer Schulabschluss. Nordrhein-Westfalen 2011. Übungen mit Lösungen, Musterprüfungen. Berlin 2010.

<sup>21</sup> vgl. Mette, Norbert: Religionsunterricht am Ort der Schule – Möglichkeiten, Grenzen, Ambivalenzen. In: RpB (2007)58. 25; vgl. Englert, Rudolf: Religionspädagogik in der Schule. In: Schweitzer, Friedrich/Schlag, Thomas (Hg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert. Gütersloh/Freiburg 2004. 79-93; vgl. Englert, Rudolf: Auffälligkeiten und Tendenzen in der religionsdidaktischen Entwicklung. In: Bizer, Christoph/Degen, Roland/Englert, Rudolf u.a. (Hg.): Religionsdidaktik. Neukirchen-Vluyn 2002. 233-248.

<sup>22</sup> vgl. Art. 7 Abs. 3 GG.

<sup>23</sup> vgl. Mette, Norbert: Religionsunterricht am Ort der Schule – Möglichkeiten, Grenzen, Ambivalenzen. In: RpB (2007)58. 8. Ausnahmen bzw. Sonderregelungen gibt es in Bremen (Sonderstatus: Das Bremer Modell) und in Hamburg (Religion für alle). Eine bekannte Ausnahme ist derzeit Berlin, wo Eltern darum kämpfen, Religion als reguläres Fach wieder in den Schulfächerkanon aufzunehmen. Die Initiative «Pro Reli» will die Einführung eines Wahlpflichtfachs Religion an Berliner Schulen erreichen. Am 26. April 2009 waren rund 2,45 Millionen Stimmberechtigte in der Hauptstadt zu der Abstimmung über die Frage aufgerufen, ob der Religionsunterricht vom freiwilligen Zusatzangebot zur gleichberechtigten Alternative des Ethik-Pflichtfachs werden soll. Die Abstimmung scheiterte knapp, vor allem aufgrund der Abstimmungslage in den ostdeutschen Teilen Berlins; vgl. z.B. (<http://www.katholisch.de/Nachricht>; entnommen am 24./25./27.04.2008) oder (<http://www.pro-reli.de/volksentscheid/>; entnommen am 22.04.2009).

<sup>24</sup> Die Abmeldung kann bis zum Alter von 14 Jahren durch die Erziehungsberechtigten erfolgen, danach können sich die Jugendlichen als Religionsmündige selbst abmelden.

<sup>25</sup> Ethik und Religionsunterricht gibt es in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen, wobei aufgrund des geringen Mitgliederanteils (4% der ostdeutschen Bevölkerung ist katholisch!) nicht immer katholischer Religionsunterricht angeboten wird. In Brandenburg gibt es das für alle verpflichtende Fach LER (Lebensgestaltung – Ethik - Religionskunde); vgl. z.B. Simon, Werner: Der besonderen Situation angepasst. Schulischer Religionsunterricht in den ostdeutschen Bundesländern. In: Herder Korrespondenz 57(2003)11. 564; vgl. Mette, Norbert: Religionsunterricht am Ort der Schule – Möglichkeiten, Grenzen, Ambivalenzen. In: RpB (2007)58. 7-8.

<sup>26</sup> vgl. Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen 2008. 39. (In Rückgriff auf Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a.M. 2002. 100-150; Klieme, Eckard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin 2007. 68.

<sup>27</sup> Staatliche Ebene meint in diesem Fall auch die Ausführungen auf Landesebene.

meinsamen bzw. der kirchlichen Verantwortung. Derzeit wird in der Regel evangelischer und katholischer Religionsunterricht erteilt; in vielen Bundesländern gibt es auch Curricula für einen griechisch-orthodoxen und jüdischen Religionsunterricht. Darüber hinaus finden sich erste Gehversuche für einen islamischen Religionsunterricht an Grundschulen, was jedoch nicht nur juristisch noch sehr problembehaftet ist.<sup>28</sup>

An den konfessionellen Religionsunterricht stellen sich aufgrund gesellschaftlicher und individueller Veränderungen allerdings immer wieder aktuelle Anfragen (Kopftuchstreit, Initiative Pro-Reli in Berlin, die Diskussion um Parteiprogramme der Parteien DIE LINKE oder BÜNDNIS90/DIE GRÜNEN).<sup>29</sup> Auch von religionspädagogischer Seite gibt es Anfragen, ob sich der Status des gesetzlich geschützten Religionsunterrichts, der in weiten Teilen Deutschlands fast ausschließlich als christlicher Religionsunterricht erteilt wird, aufgrund von gesellschaftlichen Veränderungen (Migration, Abnahme der getauften Kinder, ...) weiterhin plausibel begründen lässt.<sup>30</sup> Besonders an der Situation in Ostdeutschland entzündet sich diese Problematik, da sich aufgrund der geringen Anzahl christlicher Kinder und Jugendlicher die Frage nach der konfessionellen Gestaltungsform des Religionsunterrichts noch eindringlicher stellt.<sup>31</sup> Angesichts einer sehr ausdifferenzierten und pluralen Gesellschaftssituation und einer etwas diffusen Unterrichtsrealität bezeichnet Andrea Schulte die derzeit praktizierten Formen des konfessionellen Religionsunterrichts als „fast anachronistisch“<sup>32</sup>.

Die konkrete Unterrichtsrealität stellt sich in der Tat differenzierter dar. Das Konfessionalitätsprinzip wird besonders in den Klassen der Schuleingangsphase aus verschiedensten Gründen häufig nicht umgesetzt. Vorrangig werden pädagogische Gründe angeführt, aber auch aus schulorganisatorischer Sicht ist ein gemeinsamer Religionsunterricht von katholischen, evangelischen und unter Umständen konfessionslosen Kindern leichter zu realisieren. Nicht zuletzt aufgrund der geringen Schülerzahlen einer Konfession, zum Beispiel in Schulen in

---

<sup>28</sup> Dabei ist grundsätzlich zu unterscheiden zwischen Islamkunde und islamischem Religionsunterricht. Im Land Niedersachsen wird seit 2003 ein Modellversuch „Islamischer Religionsunterricht“ an acht Grundschulen, an dem zwischen 50 und 95% der muslimischen Kinder teilnehmen. In Nordrhein-Westfalen findet – nach langen Anlaufschwierigkeiten – „Islamische Unterweisung in deutscher Sprache“ statt. Auch in Bayern wird an zwei Modellversuchen zur Einführung des Faches gearbeitet und in Baden-Württemberg fand im Schuljahr 2006/2007 ebenfalls eine Versuchsreihe an zwölf Schulen statt. Auch erste Möglichkeiten zur Lehrerbildung in diesem Fach wurden eingeführt. Diese Einführungsversuche finden vielfach große Akzeptanz und werden derzeit noch wissenschaftlich begleitet und ausgewertet; vgl. z.B. (<http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/-Faecher/Islamkunde/index.html>; entnommen am 24.09.2009), vgl. z.B. [http://www.gew-bw.de/Islamischer\\_Religionsunterricht.-html](http://www.gew-bw.de/Islamischer_Religionsunterricht.-html); entnommen am 24.09.2009); vgl. Kuld, Lothar/Schmid, Bruno (Hg.): Islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg. Münster 2009.

Zur juristischen Situation: vgl. Link, Christoph: Die Situation des Religionsunterrichts in Deutschland - rechtliche Regelungen und aktuelle Probleme. In: Rinnerthaler, Alfred (Hg.): Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts. Frankfurt 2004. 412-413; vgl. z.B. Schmid, Hansjörg: Wie der islamische Religionsunterricht die Gesellschaft verändert. In: KatBl 135(2010)2. 136-141.

<sup>29</sup> vgl. z.B. Programmentwurf der Partei „Die Linke“ zur Bundestagswahl ([http://www.wdr.de/themen/politik/landtagswahl\\_2010/die\\_linke/index.jhtml?rubrikenstyle=politik](http://www.wdr.de/themen/politik/landtagswahl_2010/die_linke/index.jhtml?rubrikenstyle=politik); entnommen am 11.10.2009) oder das Parteiprogramm „Der Grünen“ zur Bundestagswahl 2009: „Wir wollen eine kritische Debatte über die Rolle von Kirchen und Religionsgemeinschaften im Bildungssystem anstoßen.“ ([http://www.gruene.de/fileadmin/user\\_upload/Dokumente/Wahlprogramm/BTW\\_Wahlprogramm\\_220609\\_inhalt.pdf](http://www.gruene.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Wahlprogramm/BTW_Wahlprogramm_220609_inhalt.pdf); entnommen am 28.11.2009).

<sup>30</sup> Gedacht ist an dieser Stelle besonders an die erhitzten Debatten zu Beginn der 1990er Jahre; vgl. z.B. Schladoth, Paul/Wittenbruch, Wilhelm: Grundschule der Zukunft - ohne Religionsunterricht? Erste Stellungnahmen zum Konzept eines zukünftigen Lernbereichs Religion - Ethik - Philosophie in der Primarstufe. In: Die Grundschulzeitschrift 11(1997)105. 52-55; vgl. z.B. Schladoth, Paul/Wittenbruch, Wilhelm: Religionsunterricht - Dienst am Kind. In: Die Grundschulzeitschrift 11(1997)106. 52-53; vgl. z.B. Ramseger, Jörg: Religion, Ethik und Philosophie für alle Kinder! Eine Entgegnung auf Schladoth und Wittenbruch. In: Die Grundschulzeitschrift 11(1997)105, 56-60.

vgl. Mette, Norbert: Religionsunterricht am Ort der Schule – Möglichkeiten, Grenzen, Ambivalenzen. In: RpB (2007)58. 5-26; vgl. Jakobs, Monika: Zur religionsdidaktisch-schulpädagogischen Orientierung des Religionsunterrichts. In: RpB (2007)58. 41-52; vgl. Schulte, Andrea: Religion und der Bildungsauftrag der Schule. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Religion und Bildung. Orte, Medien und Experten religiöser Bildung. Gütersloh 2008. 35-42.

<sup>31</sup> vgl. Jakobs, Monika: Zur religionsdidaktisch-schulpädagogischen Orientierung des Religionsunterrichts. In: RpB (2007)58. 41-52. So nahmen im Schuljahr 2003/2004 in Mecklenburg-Vorpommern nur 1,3% (36%) und in Sachsen nur 2,7% (23%) aller Schülerinnen und Schüler am katholischen (evangelischen) Religionsunterricht teil; vgl. Scheidler, Monika: Religionsunterricht in einem atheistischen Umfeld. Religionspädagogische Situation und Perspektiven in Ostdeutschland. In: Internationale Katholische Zeitschrift. Communio 35(2006)3. 246.

<sup>32</sup> Schulte, Andrea: Religion und der Bildungsauftrag der Schule. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Religion und Bildung. Orte, Medien und Experten religiöser Bildung. Gütersloh 2008. 40.

sozialen Brennpunktlagen oder auch in Diasporasituationen, werden entweder verschiedene Jahrgänge gemeinsam unterrichtet oder die Lerngruppen nicht nach Konfessionen unterschieden. Mitunter hört man von den Lehrerinnen und Lehrern, dass ihnen das Verbindende der Religionsgemeinschaften wichtiger sei als das Trennende und somit eine „ökumenische“ Lösung durchaus auch inhaltlich getragen wird.<sup>33</sup> Der konfessionelle Religionsunterricht erweist sich demzufolge in seiner konkreten Durchführung als höchst „plurales Gebilde“.<sup>34</sup>

### 2.1.3 Fachspezifische Ausrichtung und Aufgaben des Religionsunterrichts

Das soeben gezeichnete Bild vom Religionsunterricht in der Grundschule wirkt sehr disparat, sodass sich ein Blick auf die fachspezifische Ausrichtung bzw. Zieldimensionierung des Religionsunterrichts anbietet.

Ein zentrales Anliegen des konfessionellen Religionsunterrichts ist es, mit den spezifischen Inhalten der jeweiligen Glaubensgemeinschaft vertraut zu machen, sich in diese Religion einzufinden und zu einer bewussten und reflektierten religiösen Entscheidung zu gelangen. Um dieses Vertrautwerden zu initiieren, sollten Kinder „zumindest eine Ahnung davon bekommen, dass in den religiösen Traditionen Erfahrungen im Umgang mit Lebensproblemen aufbewahrt sind, die keineswegs überholt, sondern auch für heute lebende Menschen relevant sind bzw. relevant sein können und mit denen sie sich möglicherweise selbst beschäftigen.“<sup>35</sup> Religiöse Bildung verhilft Heranwachsenden somit zu einer um eine religiöse Perspektive erweiterten Sicht auf ihr Leben und zeigt ihnen möglicherweise Perspektiven zur konkreten Lebensgestaltung auf. Dabei geht es nach Bernhard Dressler nicht nur um die Fähigkeit, religiöse Phänomene „decodieren zu können“, sondern um die „Deutung lebensweltlicher Situationen und Sinnpotenziale aus der Perspektive der christlichen Religion“<sup>36</sup>. Da sich diese Perspektive nicht per se erschließt, braucht es eine Sprach- und Wahrnehmungsschulung. Religionsunterricht bietet Kindern somit eine Chance, sich in einer Religion hermeneutisch einzufinden und „religiöse Ausdrucksformen, Sprache und Handlungen zu erkennen und zu verstehen.“<sup>37</sup>

Dies ist insofern notwendig, da der Religionsunterricht einen spezifischen Weltzugang darstellt, der über rein informative Wissens Elemente oder sozial-ethische Grundlagen hinausgeht. Seine Besonderheit sowie sein Differenzkriterium ist das Überschreiten der innerweltlichen Bezüge. Er versucht, die Welt unter der „Hypothese“ zu betrachten, „als ob es Gott gäbe“<sup>38</sup>. Damit ist der Gegenstand des Religionsunterrichts nicht nur ein sachlich zu umfassendes Phänomen, sondern fordert zu persönlicher Überzeugung und eigener Stellungnahme heraus.<sup>39</sup>

Besonders die gesellschaftliche Indifferenz und der religiöse Pluralismus bedingen die Notwendigkeit einer fundierten Information, mit der Heranwachsende ihnen begegnende weltanschauliche Phänomene sachangemessen und kompetent beurteilen können. Durch diesen umfassenden, „ganzheitlichen“ Auftrag „im Sinne von Aufklärung und Orientierungsgewinn-

<sup>33</sup> vgl. Englert, Rudolf/Güth, Ralph (Hg.): Kinder zum Nachdenken bringen. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen. Stuttgart 1999. 94-102; vgl. Lück, Christhard: Beruf Religionslehrer. Leipzig 2003. 363-364; vgl. Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Ostfildern/Stuttgart 2005. 14; 62-67; vgl. Doedens, Folkert: Evangelischer Religionsunterricht in Schleswig-Holstein. Befragung der ReligionslehrerInnen aller Schularten und Schulstufen. Hamburg/Kiel 2008. 67-79.

<sup>34</sup> Mette, Norbert: Religionsunterricht am Ort der Schule – Möglichkeiten, Grenzen, Ambivalenzen. In: RpB (2007) 58. 7.

<sup>35</sup> Mette, Norbert: Religionsunterricht am Ort der Schule – Möglichkeiten, Grenzen, Ambivalenzen. In: RpB (2007) 58. 24.

<sup>36</sup> vgl. Dressler, Bernhard: Religion geht zur Schule: Fachlichkeit und Interdisziplinarität religiöser Bildung. In: ZPT 56(2004)1. 14.

<sup>37</sup> Jakobs, Monika: Zur religionsdidaktisch-schulpädagogischen Orientierung des Religionsunterrichts. In: RpB (2007) 58. 49.

<sup>38</sup> vgl. Dressler, Bernhard: Religion geht zur Schule: Fachlichkeit und Interdisziplinarität religiöser Bildung. In: ZPT 56(2004)1. 17.

<sup>39</sup> vgl. Link, Christoph: Die Situation des Religionsunterrichts in Deutschland – rechtliche Regelungen und aktuelle Probleme. In: Rinnerthaler, Alfred (Hg.): Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts. Frankfurt 2004. 409.

nung“<sup>40</sup> nimmt der Religionsunterricht eine nicht unerhebliche Rolle im Bildungskanon der Grundschule ein.

Andrea Schulte<sup>41</sup> sieht diesen Bildungsauftrag auf drei Ebenen angesiedelt: auf der anthropologischen (Religion als den Kindern zustehender Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung), auf kulturgeschichtlich-hermeneutischer (Religion als allgemeines Kulturgut) und auf gesellschaftlicher Ebene (Religion als kulturelles und gesellschaftliches Traditionsgut und Wertesystem). Die Relevanz des Religionsunterrichts bildet sich somit in seiner Bedeutung für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, als Traditionsgut und Entzifferungssystem kultureller, sozialer und gesellschaftlicher Phänomene sowie als ethische Werteorientierung aus. Angesichts dieser Argumente hat „die Schule [...] im Blick auf Religion einen eigenen Bildungsauftrag.“<sup>42</sup>

Neben diesen vorrangig fachimmanenten Zielbereichen gibt es auch Begründungszusammenhänge aus der Sicht der Kinder. Kinder fragen von sich aus nach den großen Themen des Lebens: Sie fragen nach Identität, nach Raum, Zeit und Endlichkeit sowie nach Gott, Leid und Gewalt und vielem anderen mehr.<sup>43</sup> Dabei beschäftigen sie sich mit hochgradig komplexen und anspruchsvollen theologischen Fragestellungen.<sup>44</sup> Selbst Kinder ohne bewusst initiierte religiöse Vorprägungen verfügen über dieses Potential. Empirische Untersuchungen belegen, dass Heranwachsende eigene religiöse Vorstellungen hervorbringen und konstruieren, selbst wenn sie in bekenntnishaft atheistischen Elternhäusern leben.<sup>45</sup> Vertreter der sogenannten Kindertheologie sehen Kinder mit einem „natürlichen“ Frage- und Diskussionspotential ausgestattet (vgl. 3.6).

Das fachspezifische Profil des Religionsunterrichts zeigt sich nicht nur in seiner Praxis und in seiner Ziel- und Aufgabenbestimmung, sondern auch in seinen spezifischen Rahmenbedingungen, die nicht selten von den Lehrerinnen und Lehrern als schwierig eingeschätzt werden. Vor allem in Gemeinschaftsgrundschulen ist der Religionsunterricht als Fachunterricht organisiert, zu dem die Kinder häufig aus verschiedenen Klassen für nur zwei Stunden in der Woche zusammenkommen. In der Befragung von Christhard Lück<sup>46</sup> beklagten viele Lehrkräfte zu große Lerngruppen, was mittlerweile jedoch nicht mehr an allen Schulen aufgrund der sinkenden Zahl katholischer Kinder der Fall ist. In bestimmten Schulbezirken können nur schwerlich konfessionsspezifische Lerngruppen gebildet werden, da es nicht genügend katholische oder auch evangelische Schülerinnen und Schüler gibt.

Nicht selten liegen die Stunden am Rand des Stundenplans, um die Nicht-Teilnahme abgemeldeter Kinder problemlos organisieren zu können. Zudem kommt dem Fach im Rahmen des gesamten Fächerkanons nicht immer eine große Wertschätzung zu, was sich unter anderem in

---

<sup>40</sup> Mette, Norbert: Religionsunterricht am Ort der Schule – Möglichkeiten, Grenzen, Ambivalenzen. In: RpB (2007) 58. 10.

<sup>41</sup> vgl. Schulte, Andrea: Religion und der Bildungsauftrag der Schule. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Religion und Bildung. Orte, Medien und Experten religiöser Bildung. Gütersloh 2008. 36-38.

<sup>42</sup> Schulte, Andrea: Religion und der Bildungsauftrag der Schule. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Religion und Bildung. Orte, Medien und Experten religiöser Bildung. Gütersloh 2008. 41.

<sup>43</sup> vgl. Oberthür, Rainer: Kinder und die großen Fragen. München 1995. 11-22.

<sup>44</sup> vgl. z.B. Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.): „Manche Sachen glaube ich nicht.“ Mit Kindern das Glaubensbekenntnis erschließen. Stuttgart 2008.

<sup>45</sup> Besonders eindringlich zeigen dies die drei Untersuchungen von Ana-Katharina Szagun und Ilse Flöter, in denen empirisch untersucht wurde, welche Gedankenkonstrukte Kinder entwickeln, zum Teil bewusst in atheistischen Umgebungen (Rostock); vgl. Szagun, Anna-Katharina/Fiedler, Michael: Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, in die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena 2008; vgl. Szagun, Anna-Katharina: Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, in die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena 2006; vgl. Flöter, Ilse: Gott in Kinderherzen und Kinderköpfen. Berlin 2006.

<sup>46</sup> vgl. Lück, Christhard: Beruf Religionslehrer. Leipzig 2003. 164-168.



häufigen Unterrichtsausfällen oder in einer wenig kontinuierlichen Lehrerbesezung der Lerngruppen niederschlägt. Viele Lehrerinnen und Lehrer vermissen ebenfalls geeignete Räume, um dem Religionsunterricht in seiner spezifischen Gestalt besser gerecht werden zu können. Aus nachvollziehbaren Gründen haben andere Fächer eine höhere Priorität, sodass der Religionsunterricht nicht immer unter günstigen Ausgangsbedingungen stattfindet. Dennoch kann man aktuell kaum von einer Marginalisierung des Religionsunterrichts sprechen; teilweise kommt ihm sogar verstärkte Beachtung zu.<sup>47</sup>

## 2.2 Die Schülerinnen und Schüler

Heutige Schülerinnen und Schüler sind von den pluralistischen Bedingungen ihres Aufwachsens geprägt und zeigen sich dementsprechend heterogen. Diese Verhältnisse wirken auch auf den Religionsunterricht ein, was im Folgenden in aller Kürze dargestellt werden soll.

### 2.2.1 Lebensweltliche Faktoren und ihre Auswirkungen auf den Religionsunterricht

Werden Bedingungen beschrieben, in denen Kinder aufwachsen, ist häufig von Problemen und Belastungen die Rede. Diese problematisierenden Darstellungen kindlicher Lebenswelten dürfen den Blick nicht dafür verstellen, dass Kinder nicht nur ein beschwertes Dasein fristen. Sie „spielen noch gerne, [...] sind neugierig, können sich freuen“. Sie „fühlen sich mehrheitlich glücklicher als massenmediale Katastrophenszenarien wie „Stresskindheit“ oder „Ende der Spielzeit“ weismachen wollen.<sup>48</sup> Auch die World Vision Studie zeigt neben vielfältigen Problembereichen auf, dass Kinder sich „nicht vor Aufgaben (scheuen)“ und dass sie „begeisterungsfähig“ sind und aktiv „gestalten“ wollen.<sup>49</sup> Diese Kinder machen durchaus einen Großteil der Grundschülerinnen und -schüler aus. Wenn im Folgenden dennoch zwei Problemgruppen herausgegriffen werden, dann geschieht dies in Kenntnis dieser positiven Sicht auf Kinder und in dem Wissen, dass es *die* Religionsschülerin bzw. *den* Religionsschüler nicht gibt.<sup>50</sup> Bei Verallgemeinerungen ist demnach größte Vorsicht und Sensibilität geboten. Dennoch kann die Darstellung kindlicher Problembereiche die Situation des Religionsunterrichts weiter erhellen und die an ihn gestellten Ansprüche verdeutlichen.

Die Pluriformität von Kindheit und kindlichen Lebenswelten ist deutlich größer geworden. Die Lebens- und Lernvoraussetzungen gehen beinahe scherenartig auseinander. Auf der einen Seite gibt es immer mehr Kinder, die in Armutsverhältnissen leben und kaum ausreichend materiell grundversorgt sind. Diese Entwicklung ist nicht selten mit der Arbeitsplatz- und Lebenssituation der Eltern verknüpft: Faktoren wie Arbeitslosigkeit, allein erziehende Elternteile, Fort- und leider häufig auch Festschreibung von (niedrigen) Milieuzugehörigkeiten<sup>51</sup> sind nur einige

---

<sup>47</sup> Noch vor einigen Jahren sprach Christhard Lück von einer „Marginalisierung“ des Faches. Mittlerweile - so räumt er ein - kommt dem Religionsunterricht durchaus eine stärkere Beachtung zu; vgl. Lück, Christhard: Religionsunterricht an der Grundschule. Studien zur organisatorischen und didaktischen Gestalt eines umstrittenen Schulfaches. Leipzig 2002. 15-34.

<sup>48</sup> Bucher, Anton: Religion in der Kindheit. In: Bitter, Gottfried/Englert, Rudolf/Miller, Gabriele u.a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002. 194-198; vgl. z.B. Ritter, Werner H.: Religiöse Pluralisierung, Individualisierung und veränderte Kindheit. In: Hilger, Georg/Ritter, Werner H.: Religionsdidaktik Grundschule. München/Stuttgart 2006. 38.

<sup>49</sup> vgl. World Vision-Kinderstudie: Kinder in Deutschland, Frankfurt 2007. 31-33.

<sup>50</sup> Auch die Darstellung von Spezifika von Religionsschülerinnen und -schülern kann nur einzelne Facetten herausgreifen und verfolgt somit nicht den Anspruch, ein lückenloses Bild einer Gesamtschülerschaft abzugeben. Es wurden solche Eckdaten herausgegriffen, die mit besonderen religionspädagogischen Implikationen versehen sind, die jedoch in keiner Weise pauschalisierend oder verallgemeinernd verstanden sein wollen.

<sup>51</sup> vgl. BDKJ-Bundesverband, MISEREOR (Hg.): Wie ticken Jugendliche? Sinus-Milieustudie U27. Düsseldorf/Aachen 2008; vgl. Walper, Sabine: Sozialisation und Armut. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hg.): Handbuch der Soziali-

äußere Bedingungen, die Armut von Kindern bedingen. Der Anteil dieser Kinder wird statistisch immer größer. Armut führt in zunehmendem Maß zu gesundheitlichen Schäden<sup>52</sup> und konfrontiert Kinder schon früh mit existentiellen Nöten: Häufig wachsen sie in Lebenssituationen auf, die von Sorgen, Gewalt, Suchtverhalten, Depressionen und Resignation geprägt sind. Die familiäre Situation muss nicht zwangsläufig eine Einschränkung der Entwicklung zur Folge haben;<sup>53</sup> die ungünstigen Voraussetzungen gelten jedoch als besondere Risikofaktoren. Die Schülerinnen und Schüler, die mit diesem Hintergrund in den Religionsunterricht kommen, sind unter Umständen aufgrund der häuslichen Problemsituationen nicht immer offen für religionsunterrichtliche Angebote und reagieren zögerlich, kritisch oder ablehnend. Es ist aber auch zu beobachten, dass diese Kinder den Religionsunterricht als einen Ort sehen, in dem sie ihre Probleme und Sorgen äußern können und der ihnen eine Orientierung und eine geschützte Ordnung sowie eine personale Zuwendung anbietet. An den Religionsunterricht ist unter diesen Bedingungen die Frage zu stellen, ob er diesen Kindern etwas anbieten kann, was nicht wie ein unrealistisches Vertröstungspotential wirkt. Kann er positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung einwirken, sie unterstützen und damit unter Umständen kompensatorisch auf familiäre und gesellschaftliche Defizite einwirken?

In Deutschland bestimmt die soziale Herkunft in hohem Maß den Bildungsweg der Heranwachsenden. Besonders erschreckend ist dabei, dass Kinder aus unteren Schichten häufig eine negative Bildungsaspiration äußern, was bedeutet, dass sie sich kaum höhere Bildungsabschlüsse zutrauen: Nur 20% der Kinder aus sog. „Unterschichtsfamilien“ wünschen sich einen gymnasialen Schulabschluss.<sup>54</sup> Annemarie von der Groeben<sup>55</sup> sieht soziale mit kultureller Benachteiligung verbunden, die sich unter anderem in sprachlicher Beeinträchtigung ausdrückt. Diese ist in der Kontextabhängigkeit der Sprachentwicklung begründet, da sie sich vornehmlich in neuronalen Prozessen vollzieht und von äußeren Anreizen angeregt wird.<sup>56</sup>

Spracharmut zeigt sich darüber hinaus in mangelnder Abstraktions- und Differenzierungsfähigkeit sowie in Schwierigkeiten bei Analyse und Systematisierung. Nicht nur aus diesem Grund

---

sationsforschung. 7. Aufl., Weinheim und Basel 2008. 203-216; vgl. Butterwegge, Christoph/Kluntz, Michael/Belke-Zeng, Matthias: Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland. 2. Aufl., Wiesbaden 2008; vgl. Themenheft: Die Grundschulzeitschrift: Kinderarmut. 21(2007)210; zu einer kulturgeschichtlichen Einordnung: vgl. Lutterbach, Hubertus: Kinder und Christentum. Kulturgeschichtliche Perspektiven auf Schutz, Bildung und Partizipation von Kindern zwischen Antike und Gegenwart. Stuttgart 2010.

<sup>52</sup> vgl. Walper, Sabine: Sozialisation und Armut. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. 7. Aufl., Weinheim und Basel 2008. 208-209.

<sup>53</sup> Trennung und Armut bzw. Arbeitslosigkeit gelten weiterhin als häufig auftretende Risikofaktoren, können aber unter günstigen Voraussetzungen auch Entwicklungschancen bedeuten. Im Falle von Trennungskindern nennt Sabine Walper Aspekte, die für einen günstigen Entwicklungsverlauf hilfreich sein können. Entscheidend seien der Charakter der Ehe und die Art ihrer Auflösung in der Trennungsphase. Noch bedeutender ist der Erziehungsstil des alleinerziehenden Elternteils. Erhalten die Kinder zum Beispiel nach der Trennung „ausgesprochene Zuwendung und Unterstützung“, werden sie in ihre „Autonomie“ unterstützt und vor „altersangemessene Anforderungen“ gestellt, kann eine günstige Entwicklung der Trennungskinder durchaus gelingen, unter Umständen können der Wegfall anderer Belastungen zur Entlastung beitragen, wie zum Beispiel dauernde Konflikte der Eltern; vgl. Walper, Sabine: Leben nach der Trennung. In: Arens, Ulla/Horstkemper, Marianne (Hg.): Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Schüler 2004. Seelze 2004. 110-112. Im Fall von Kindern, die sich in einer Armutssituation befinden, ist ein günstiger Entwicklungsverlauf weitaus schwieriger; vgl. Klock, Andreas: Arm sein in Deutschland. In: Arens, Ulla/Horstkemper, Marianne (Hg.): Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Schüler 2004. Seelze 2004. 116-117.

Entwicklungspsychologen räumen allen Kindern positive Entwicklungsmöglichkeiten besonders dann ein, wenn sie über günstige Persönlichkeitsmerkmale verfügen. Durch eine wirksame Fähigkeit zur Resilienz verbunden mit einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung können schlechte Ausgangsbedingungen kompensiert und überwunden werden. Auch hier spielen kindgemäße Anforderungen eine entscheidende Rolle für eine positive Entwicklung; vgl. Reis, Olaf: Ich als Held. Resilienz in der Risikogesellschaft. In: Arens, Ulla/Horstkemper, Marianne (Hg.): Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Schüler 2004. Seelze 2004. 113-115. Auch Friedrich Schweitzer räumt ein, dass in „Zeiten der Erziehungskatastrophen“ die Familie nicht immer uneingeschränkt der beste Bildungsort für die Heranwachsenden darstellt; vgl. Schweitzer, Friedrich: Den Anfang schon verpasst? Religiöse Bildung in der Kindheit. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Religion und Bildung. Orte, Medien und Experten religiöser Bildung. Gütersloh 2008. 23-28.

<sup>54</sup> vgl. Word Vision-Kinderstudie: Kinder in Deutschland 2007. Frankfurt 2007. 116.

<sup>55</sup> vgl. Groeben, Annemarie von der: Fast Food und Feuerwerk. Über Spracharmut bei 13- bis 15-Jährigen. In: Arens, Ulla/Horstkemper, Marianne (Hg.): Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Schüler 2004. Seelze 2004. 94-97.

<sup>56</sup> vgl. Groeben, Annemarie von der: Fast Food und Feuerwerk. Über Spracharmut bei 13- bis 15-Jährigen. In: Arens, Ulla/Horstkemper, Marianne (Hg.): Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Schüler 2004. Seelze 2004. 94-97.

sind die Bildungschancen dieser Kinder – und das zeigen die neuesten PISA-Ergebnisse sehr eindringlich – deutlich geringer als die anderer Kinder.<sup>57</sup> An den Religionsunterricht, in dem Sprache eine zentrale Rolle spielt, sind in diesem Zusammenhang mehrere Anfragen zu stellen: Was können diese Kinder sprachlich erreichen? Auf welchem Weg können ihnen religiöse Lernangebote gemacht werden? Welche methodischen Angebote verhelfen ihnen zu nicht-sprachlichen Ausdrucksformen? Wie kann eine religiöse Sprachförderung aussehen, sodass Kinder Zugang zu unterschiedlichen, auch religiösen Sprachniveaus finden? Wie können Äußerungen spracharmer Kinder angemessen verstanden werden? Kann die kindliche Sprachentwicklung durch theologische Sprachmuster Impulse und Anregungen erhalten?

Andrea Schulte spricht in diesem Zusammenhang von zwei „Alphabeten“, die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht erlernen müssen: das der „Mythen, Symbole und Bilder“ und das der Sprache ihres „Lebensglaubens“, ihrer „Lebensgeschichte“, ihrer „(religiösen) Erfahrungen, Erkenntnisse und Überzeugungen“, um sich angemessen ausdrücken zu können.<sup>58</sup>

Auf der anderen Seite kann es auch für wohl versorgte Kinder aufgrund vermehrter psychischer Belastungen zu ungünstigen Entwicklungsverläufen kommen. Diese Kinder leben in der Regel gut materiell versorgt, dass ihnen ihre familiären und gesellschaftlichen Lebenszusammenhänge ein sorgenfreies und unbeschwertes Aufwachsen ermöglichen könnten. Diese Kinder werden jedoch häufig mit Wünschen und Erwartungen der Eltern überfrachtet: Ihnen eröffnet sich ein breites Bildungsangebot, was von sportlichen bis zu musischen Angeboten reicht und auch außerschulische Unterrichtsformen wie Nachhilfe- oder Zusatzunterricht für besonders begabte Kinder einschließt. Diese Heranwachsenden trifft häufig das Los, zu hohen Erwartungen ausgesetzt zu sein. Die psychische Situation dieser Kinder ist nicht selten von hohem Stress, Erwartungsdruck und Versagensängsten gekennzeichnet. Allerdings ist das Anregungspotential, das diese Kinder erhalten, sehr groß, und es bietet ihnen viele Entfaltungsmöglichkeiten. Nicht selten treten diese Kinder eher kritisch im Religionsunterricht auf, nicht zuletzt dann, wenn sie religiöse Aussagen in unvereinbarem Widerspruch zu anderen Wissensbeständen sehen.

Diese Ausführungen machen deutlich, dass nicht alle Kinder unbelastet in die Schule kommen:<sup>59</sup> Es gibt Kinder, die unter Leistungsdruck und mit Anspannung dem Unterricht folgen, andere sind nicht einmal materiell ausreichend versorgt. Ihnen fehlt es häufig an einer grundlegenden Schulausstattung, Kleidung und (gesunder) Ernährung. Beiden Gruppen gemeinsam ist, dass die Kinder nicht immer das bekommen, was für ein gesundes Aufwachsen nötig ist: personale Zuwendung und Interesse, Zeit und Aufmerksamkeit für ihre Bedürfnisse.<sup>60</sup> An den Religionsunterricht stellt sich die Frage, inwiefern er diesen Heranwachsenden positive Unterbrechungen ihrer Lebenssituation bieten und ihre Persönlichkeitsentwicklung positiv unterstützen kann. Zu denken wäre in diesem Zusammenhang zum Beispiel an religiös inspirierte Lebensperspektiven oder an ein Leistungsverständnis, das sich vorrangig an menschlich-pädagogischen Maßstäben orientiert.

---

<sup>57</sup> vgl. z.B. PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres. Hg. v. Pisa-Konsortium Deutschland. Münster/New York/München/Berlin 2006.

<sup>58</sup> Schulte, Andrea: Religion an Thüringer Grundschulen. In: Wermke, Michael: Keine Pflicht, aber Kür. Beiträge aus Theologie und Pädagogik. Jena 2007. 203.

<sup>59</sup> Als ein Indiz für diese These können die von Christoph Butterwegge erhobenen Daten zu (Wohl-)Befinden und Gesundheit von Kindern angesehen werden. Fast durchweg 80% der Kinder in Ost- und Westdeutschland gaben an, oft oder sehr oft „(Ein-)Schlafprobleme“ zu haben. Auffällig ist, dass dieses Ergebnis sowohl bei Kindern der „unteren“ als auch „oberen“ Schicht gleichbleibend hoch ausfällt; vgl. Butterwegge, Christoph/Kludt, Michael/Belke-Zeng, Matthias: Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland. 2. Aufl., Wiesbaden 2008. 294.

<sup>60</sup> vgl. Stelzer, Tanja: Ich will doch nur spielen. In: ZEIT Magazin vom 30.07.2009. 10-14; vgl. World Vision-Kinderstudie: Kinder in Deutschland 2007. Frankfurt 2007. 107-109.

### 2.2.2 Grundschulkinder und ihr Religionsunterricht

Der Religionsunterricht in der Grundschule erfreut sich in der Regel großer Beliebtheit. Er wird von den Schülerinnen und Schülern geschätzt und genießt eine große Akzeptanz.<sup>61</sup>

In der Untersuchung von Anton Bucher<sup>62</sup> stufte die große Mehrheit der Grundschulkinder den Religionsunterricht als sehr beliebt (51,2%) oder beliebt (26,1%) ein. Er rangiert damit nach Sport und Kunst auf dem dritten Platz der Beliebtheitskala.<sup>63</sup> Fast 50% der Kinder gaben an, dass der Religionsunterricht für ihr Leben wichtig sei. Es gibt vieles, was Kinder an ihrem Religionsunterricht schätzen, sodass die meisten gerne in den Unterricht kommen: Vielleicht weil sie dort einen Platz spüren, an dem sie gehört und angenommen werden. Häufig werden ihnen im Religionsunterricht, anders als in anderen Fächern, größere Spielräume eröffnet, von sich zu erzählen und sich einzubringen. Für manche stellt der Religionsunterricht eine willkommene Unterbrechung des Unterrichtsalltags dar, der von erhöhtem Leistungsdruck anderer Fächer befreit ist. Nicht selten trägt dieser Unterricht zu einem Gefühl der Wertschätzung und des Angenommenseins sowie zu einer Könnenserfahrung und damit positiven Verstärkung bei.

Die große Attraktivität des Religionsunterrichts in der Grundschule resultiert darüber hinaus auch aus den zahlreichen handlungsorientierten Lernformen. Die Kinder haben Freude an den aktiv-handelnden Unterrichtsgestaltungen und der häufig angenehmen Atmosphäre, die auf ritualisierte Elemente und Kommunikationsformen Wert legt. In Untersuchungen, wie der von Anton Bucher, erzielen die „ästhetischen Tätigkeiten“ nahezu durchweg hohe Akzeptanzwerte von über 50%.<sup>64</sup>

Nicht nur seine äußere Gestaltung, auch inhaltliche Aspekte des Religionsunterrichts sprechen die Schülerinnen und Schüler positiv an. Wie oben bereits erwähnt, sind Kinder offen für die großen Fragen des Lebens. Neben diesem existentiellen Interesse zeigen sich Grundschulkinder auch biblischen Inhalten gegenüber aufgeschlossen. In ihren Untersuchungen konnten Anton Bucher und Helmut Hanisch belegen, dass sich Kinder für biblische Geschichten interessieren und ihnen positiv gegenüberstehen. Sie leben gerne in den Geschehnissen der biblischen Welt mit und bringen ihnen Neugierde und Spannung entgegen.<sup>65</sup> In der Untersuchung von Anton Bucher erreichen neben den „ästhetischen“ auch die „traditionellen Tätigkeiten“ hohe Beliebtheitswerte: Geschichten hören rangiert bei 47%, beten bei 47% und im Religionsbuch lesen bei 36%.<sup>66</sup>

Diese Tendenzen, die sich bereits vor einiger Zeit für den Religionsunterricht Westdeutschlands abzeichneten, werden durch empirische Untersuchungen, die derzeit in Ostdeutschland

---

<sup>61</sup> vgl. Schulte, Andrea: Religion an Thüringer Grundschulen. In: Wermke, Michael: Keine Pflicht, aber Kür. Beiträge aus Theologie und Pädagogik. Jena 2007. 204-205.

In nur einer Untersuchung von Maria Fölling-Albers wird der Religionsunterricht als eins der unbeliebtesten Fächer der Grundschule eingeschätzt. Der Hintergrund dieses eher singulären Ergebnisses könnte sein, dass es in dieser Befragung schwerpunktmäßig um die Erfassung der Rekonstruktion in Abhängigkeit von verschiedenen Interessensorientierungen ging. Ein Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass Grundschulkinder besonders dann eine Unterrichtsstunde als gut einschätzen, wenn sie das Gefühl haben, etwas dazugelernt zu haben; vgl. Fölling-Albers, Maria/Haider, Michael/Haider, Thomas: Wie rekonstruieren Kinder ihren Unterricht? In: Unterrichtswissenschaft 36(2008)4. 327-345.

<sup>62</sup> In einer umfangreich angelegten Fragebogenuntersuchung erforschte Anton Bucher die Akzeptanz des Faches Katholische Religion. Er führte diese Befragung sowohl in der Grundschule als auch in den Sekundarstufen I und II durch; im Grundschulbereich befragte er 1454 Kinder. Die hier aufgeführten Untersuchungsergebnisse beziehen sich ausschließlich auf die Grundschulkinder; vgl. Bucher, Anton: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Stuttgart 2000.

<sup>63</sup> Bei den älteren Kindern ging diese Akzeptanz zurück; vgl. Bucher, Anton: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Stuttgart 2000. 52.

<sup>64</sup> In der ersten Gruppe sind die Tätigkeiten „Geschichten aus der Bibel hören“ und „beten“ mit jeweils 47% an erster Stelle der Skala angesiedelt. Eine 77%- bzw. 74%ige Zustimmung erhalten „Feste vorbereiten und feiern“ sowie „zeichnen und malen“; vgl. Bucher, Anton: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Stuttgart 2000. 44-47.

<sup>65</sup> vgl. Hanisch, Helmut/Bucher, Anton: Da waren die Netze randvoll. Göttingen 2002. 37-60; vgl. 3.2.

<sup>66</sup> vgl. Bucher, Anton: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Stuttgart 2000. 44-47.

durchgeführt werden, bestätigt.<sup>67</sup> Die an weiterführenden Schulen befragten Schülerinnen und Schüler<sup>68</sup>, die sich bewusst für den Religionsunterricht entscheiden, wählen das Fach in der Regel aus Interesse oder fachlicher Neugierde.<sup>69</sup> Dabei rangieren lebenskundliche und thematisch orientierte Motive vor kirchlich-religiösen.<sup>70</sup> Außerdem sprechen für den Religionsunterricht seine fachspezifische Kommunikationsstruktur, die methodische Vielfalt und der verringerte Leistungsdruck.<sup>71</sup>

Neben diesem positiven Potential sieht sich der Religionsunterricht indessen auch Schwierigkeiten ausgesetzt. Da ist zum einen die abnehmende Vorprägung durch religiöse Wissens- und Erfahrungsbestände. In den oben bereits angerissenen familiären Verhältnissen wird die religiöse Sozialisation immer geringer. So empfanden es in der „Essener Umfrage“ über 50% der 418 Lehrerinnen und Lehrer „bedrückend“, dass Kinder weniger Vorerfahrungen mitbringen.<sup>72</sup> Auch die evangelischen Kolleginnen und Kollegen thematisierten den Ausfall religiöser Erziehung im Elternhaus und den Rückgang der religiösen Vorprägungen der Kinder.<sup>73</sup> Diese Tendenz scheint sich fortzusetzen und wird in den neueren Untersuchungen bestätigt.<sup>74</sup> Im Zuge des sogenannten „Traditionsabbruchs“ oder „Traditionswandels“ verfügen die Kinder immer seltener über Erfahrungen einer familiären Gebetskultur, eines kirchlich-gemeindlichen Eingebettet-Seins oder eines spirituellen oder auch sozialen religiösen Erlebens. Es äußert sich beispielsweise in fehlendem Wissen um fundamentale christliche Feste, wie Ostern und Pfingsten, in einer Unkenntnis elementarer Verhaltensregeln in der Kirche oder im Fehlen früher bekannter liturgischer Vollzüge (Gebete, Fronleichnam, Rosenkranzgebet, ...). Aber auch die Teilnahme an verbandlichen Kinder- und Jugendangeboten (KJG, Pfadfinder, ...) wird seltener. Der Umgang mit religiösen Bräuchen, die Verwendung einer religiösen Sprache und einer Entzifferungskompetenz für religiöse Phänomene nimmt demzufolge stetig ab. Diese geringer

---

<sup>67</sup> Zur Situation in Westdeutschland: vgl. Englert, Rudolf/Güth, Ralph (Hg.): Kinder zum Nachdenken bringen. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen. Stuttgart 1999; vgl. Bucher, Anton: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Stuttgart 2000; vgl. Lück, Christhard: Religionsunterricht an der Grundschule. Studien zur organisatorischen und didaktischen Gestalt eines umstrittenen Schulfaches. Leipzig 2002; vgl. Sautermeister, Jochen: Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Norderstedt 2006.

Zur Situation in Ostdeutschland: vgl. z.B. Kiesow, Hartwig: Jugendliche zwischen Atheismus und religiöser Kompetenz. In: Wermke, Michael: Keine Pflicht, aber Kür. Beiträge aus Theologie und Pädagogik. Jena 2007. 147-171; vgl. Schulte, Andrea: Religion an Thüringer Grundschulen. In: Wermke, Michael: Keine Pflicht, aber Kür. Beiträge aus Theologie und Pädagogik. Jena 2007. 191-207; vgl. Petzold, Klaus: Religion und Ethik hoch im Kurs. Leipzig 2003; vgl. Hanisch, Helmut: Die Binnensicht des evangelischen Religionsunterrichts aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. In: Wermke, Michael: Keine Pflicht, aber Kür. Beiträge aus Theologie und Pädagogik. Jena 2007. 247-267; Wermke, Michael: Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler. Jena 2006.

<sup>68</sup> Nur wenige dieser Untersuchungen beziehen sich explizit auf die Grundschule, viele der aktuellen Untersuchungen beziehen sich auf Schulen der Sekundarstufe I und II. Eine aktuelle, umfassende empirische Absicherung für die Grundschule steht noch aus. Nur Michael Domsgen und Andrea Schulte beziehen ihre Situationsanalysen auch auf den Grundschulbereich. Ihren treffenden und interessanten Analysen liegen jedoch keine im strengen Sinn empirischen Untersuchungen zugrunde; vgl. Domsgen, Michael: Wie weiter? Überlegungen zur Zukunft der religiösen Bildung am Lernort Schule in Sachsen-Anhalt. In: ZPT 56(2004)1. 18-28; vgl. Schulte, Andrea: Religion an Thüringer Grundschulen. In: Wermke, Michael: Keine Pflicht, aber Kür. Beiträge aus Theologie und Pädagogik. Jena 2007. 191-207.

<sup>69</sup> vgl. Hanisch, Helmut: Die Binnensicht des evangelischen Religionsunterrichts aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. In: Wermke, Michael: Keine Pflicht, aber Kür. Beiträge aus Theologie und Pädagogik. Jena 2007. 247-267; vgl. Kiesow, Hartwig: Jugendliche zwischen Atheismus und religiöser Kompetenz. In: Wermke, Michael: Keine Pflicht, aber Kür. Beiträge aus Theologie und Pädagogik. Jena 2007. 147-171.

<sup>70</sup> vgl. Kiesow, Hartwig: Jugendliche zwischen Atheismus und religiöser Kompetenz. In: Wermke, Michael: Keine Pflicht, aber Kür. Beiträge aus Theologie und Pädagogik. Jena 2007. 161; vgl. Hanisch, Helmut: Die Binnensicht des evangelischen Religionsunterrichts aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. In: Wermke, Michael: Keine Pflicht, aber Kür. Beiträge aus Theologie und Pädagogik. Jena 2007. 260-261.

<sup>71</sup> vgl. Hanisch, Helmut/Pollack, Detlef: Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern. Stuttgart/Leipzig 1997. 100-101.

<sup>72</sup> Das empfanden besonders die erfahrenen Kolleginnen und Kollegen; vgl. Englert, Rudolf/Güth, Ralph (Hg.): Kinder zum Nachdenken bringen. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen. Stuttgart 1999; 73-77. 179.

<sup>73</sup> vgl. Lück, Christhard: Beruf Religionslehrer. Leipzig 2003. 168-174.

<sup>74</sup> vgl. Doedens, Folkert: Evangelischer Religionsunterricht in Schleswig-Holstein. Befragung der ReligionslehrerInnen aller Schularten und Schulstufen. Hamburg/Kiel 2008. 43-46.

werdenden religiösen Vorkenntnisse und eine positive Einstellung zum Fach Religion müssen sich jedoch nicht widersprechen: Kinder stehen dem Religionsunterricht in der Regel nicht ablehnend gegenüber.

Neben dieser zurückgehenden religiösen Sozialisation zeigen Unterrichtsanalysen bereits seit längerem an, dass Kinder im Unterricht immer mehr als „schwierig“ wahrgenommen werden.<sup>75</sup> Sie werden als unkonzentrierter und unaufmerksamer, selbstbezogener und unsozialer erlebt, als noch frühere Lehrergenerationen dies beschrieben haben. Eine Kollegin, die stöhnend zur großen Pause im Lehrerzimmer erscheint und sagt: „Ich halte diese ADHS-Kinder nicht mehr aus!“<sup>76</sup>, ist sicher keine Seltenheit mehr. In der Tat nehmen in der Wahrnehmung von Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrern die Aufmerksamkeitsstörungen zu. Immer mehr Kinder werden auf AD(H)S getestet und behandelt. Für diese Kinder ist das komplexe schulische Geschehen eine außerordentlich hohe Belastung, da ein Teil ihres Krankheitsbildes darin besteht, Außenwahrnehmungen nicht filtern zu können. Im Verhalten manifestieren sich diese Störungen in häufigem Dazwischenrufen, in unkontrolliertem Bewegungsdrang, in Unkonzentriertheit und Ablenkbarkeit und nicht selten in einem großen Hang zur Unordnung.<sup>77</sup> Da der Religionsunterricht aufgrund seiner Offenheit für kreative Gestaltungsräume störanfälliger ist, können derartige Verhaltensweisen einen geregelten Unterrichtsablauf besonders gefährden. Andererseits bietet der Religionsunterricht gerade durch seine fachspezifischen Unterrichtsformen auch Ausgleichsmöglichkeiten: in Ritualen sowie in handelnden und meditativen Unterrichtsformen. In Erfahrungen der Stille und im Erleben von Sinnesübungen kann die Aufmerksamkeit auf kindgerechte Art geschult werden. Eine handlungsorientierte Gestaltung von Religionsunterricht kommt dem Aktivitätsdrang der Kinder häufig entgegen. Manchmal müssen auch etwas unkonventionelle, kreative Lösungswege gesucht und gefunden werden.<sup>78</sup>

Doch nicht nur diese Verhaltensweisen erschweren unterrichtliches Geschehen: Viele Lehrerinnen und Lehrer berichten von problematischem Sozialverhalten, das das Lernen in einer Gruppe extrem beeinträchtigen. Kinder sind teilweise wenig in der Lage, von sich abzusehen und ihre Bedürfnisse zurückzustellen. Aus verschiedenen Gründen fordern einige Kinder vehement ein, im Mittelpunkt zu stehen. Auch in Konfliktsituationen fällt es Kindern nicht immer leicht, angemessene Verhaltensweisen zu entwickeln. Das harmloseste Zeichen dafür sind die übereifrigen, endlos scheinenden Diskussionen darüber, wer in einer Streitsituation „Recht“ hat. Auch gehören Gewaltmaßnahmen an vielen Grundschulen schon zum (Konflikt)Alltag. Verbale Beleidigungen und Angriffe, respektloses Verhalten, Prügeleien und handgreifliche Auseinandersetzungen stehen bedauerlicherweise schon in vielen Schulen auf der Tagesordnung. Diese Wahrnehmung der Zunahme von Gewalt durch Schülerinnen und Schüler steht in einer gewissen Diskrepanz zu schulischer Gewaltforschung. Diese attestiert, dass kein „dramatischer Anstieg“ von Gewalt festzustellen sei. Zugenommen hat in den letzten zwanzig Jahren die „verbale Gewalt“, die auch vermehrt durch Mädchen ausgeübt wird, während die körperliche Gewalt in Form von Bedrohungen und Schlägen bei gleichbleibenden 4% liegt und meistens von Jungen ausgeübt wird.<sup>79</sup> Von Bedrohungen und Schlägen berichten weniger als 10%

---

<sup>75</sup> vgl. Englert, Rudolf/Güth, Ralph (Hg.): Kinder zum Nachdenken bringen. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen. Stuttgart 1999. 67-77.

<sup>76</sup> Hierbei handelt es sich um ein Zitat, das während der Erhebungsphase in einem Lehrerzimmer der beiden beteiligten Schulen fiel.

<sup>77</sup> vgl. z.B. Hüther, Gerald/Bonney, Helmut: Neues vom Zappelphilipp. ADS/ADHS verstehen, vorbeugen und behandeln. Düsseldorf 2003; vgl. Neuhaus, Cordula: Das hyperaktive Kind und seine Probleme. Ravensburg 2002.

<sup>78</sup> vgl. Dressel, Thomas: „Arena“ Klassenzimmer. In: KatBl 130(2005)5. 352-354

<sup>79</sup> vgl. Zusammenstellung: Schulische Gewaltforschung. In: Die Grundschulzeitschrift. 22(2008)215/216. 20.

Hilfreich für diese Wahrnehmung von Gewalt kann sein, die Täter auch in ihren Rollen als Opfer zu sehen, denen häufig noch

der Kinder. In der World Vision Studie nennen 34% der Kinder, dass sie manchmal oder oft Opfer von Gewalttätigkeiten geworden sind (Hänseleien, Mobbing, Schläge).<sup>80</sup> Vom Religionsunterricht wird nicht selten erwartet, zu sozialer Integration und einem positiven Konfliktverhalten beizutragen. Er ist somit auch in seinen inhaltlichen Ansprüchen in verstärktem Maß angefragt.

Neben diesen eher zurückgehenden oder fehlenden Kenntnissen und Erfahrungsbereichen sowie den auffälligeren Verhaltensweisen gibt es mitunter auch Probleme mit einer Minderheit religiös sehr stark festgelegter Kinder. Diese Tendenz zeigt sich in höheren Klassen häufig in Disputen mit muslimischen Jugendlichen, in den Grundschulen häufiger bei christlichen Kindern mit sehr traditionellen und festgelegten Mustern, zum Beispiel bei Kindern mit einem Migrationshintergrund aus Osteuropa.<sup>81</sup>

### 2.3 Die Religionslehrerinnen und Religionslehrer

Unterrichtsbeobachtungen, Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern sowie empirische Untersuchungen<sup>82</sup> zeigen: Das Fach Religion wird von vielen Lehrkräften gerne unterrichtet. In der Regel identifizieren sich Religionslehrerinnen und Religionslehrer mit dem Fach und seinen Inhalten. Sie empfinden es vielfach als ein besonderes Fach, das sie für sich mit Gewinn unterrichten.<sup>83</sup> In Baden-Württemberg gaben über 50% der evangelischen und katholischen Lehrerinnen und Lehrer an, dass sie nicht auf die Erteilung von Religionsunterricht verzichten würden, auch wenn Unterrichtsausfall in anderen Fächern drohe.<sup>84</sup> Diese Überzeugung oder Begeisterung scheint auch anzukommen: Die Lehrerinnen und Lehrer werden von 80% der Kinder als „freundlich“ eingeschätzt.<sup>85</sup> Auch wenn die religiösen Voraussetzungen der Kinder immer weiter zurückgehen, sehen die Religionslehrerinnen und -lehrer darin weniger eine Belastung als eine Chance für ihren Unterricht.<sup>86</sup>

Auch wenn Religionsunterricht aufgrund von Disziplinproblemen, Rahmenbedingungen und Organisationsformen nicht immer unproblematisch verläuft, fühlen sich die Religionslehrerinnen und Religionslehrer nicht allzu stark in ihrem Unterricht beeinträchtigt: Viele dieser Einschränkungen erreichen in den neuesten Untersuchungen gerade mal einen mittleren Rang-

---

„soziale Routinen“ fehlen, um „zwischen eigenen Wünschen“ und „Gewaltausübung“ sowie den Vorstellungen und Erwartungen und dem „tatsächlichen Verhalten“ anderer unterscheiden zu können. Schule kann dann zu einem Ort werden, sie in dieser Rolle zu entkräften und ihre Tätigkeiten als Warnsignale für die zukünftige Entwicklung zu erkennen. Vielfach diskutiert und erprobt werden aus diesen Gründen die Entwicklung von Konflikt- und Streitprogrammen an Schulen. Diese sind häufig verbunden mit Maßnahmen zum Ausbau der Sozialkompetenz; vgl. z.B. Heil, Simone: An Konflikten wachsen. In: Die Grundschulzeitschrift. 22(2008)215/216. 8-11; vgl. Themenheft: Disziplin. KatBl 129(2004)4.

<sup>80</sup> vgl. World Vision Kinderstudie: Kinder in Deutschland 2007. Zusammenfassung. Frankfurt 2007. 158-161.

<sup>81</sup> Ilse Flöter unterscheidet in ihrer Untersuchung aus dem Grund mehrere Gruppen. Sie stellt diese Tendenzen vermehrt bei Kindern fest, deren Eltern evangelikalen Gemeinden angehörten; vgl. Flöter, Ilse: Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen. Berlin 2006. 378-379.

<sup>82</sup> vgl. z.B. Englert, Rudolf/Güth, Ralph: Kinder zum Nachdenken bringen. Stuttgart 1999. 49-54; Lück, Christhard: Beruf Religionslehrer. Leipzig 2003. 287-291; vgl. Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Ostfildern/Stuttgart 2005; Doedens, Folkert: Evangelischer Religionsunterricht in Schleswig-Holstein. Befragung der ReligionslehrerInnen aller Schularten und Schulstufen. Hamburg/Kiel 2008; vgl. Vogel, Walter: Gerne Religion unterrichten? Religion gerne unterrichten! Empirische Daten – Probleme – Strategien. Norderstedt 2004; vgl. Lück, Christhard: Religionsunterricht an der Grundschule. Studien zur organisatorischen und didaktischen Gestalt eines umstrittenen Schulfaches. Leipzig 2002.

<sup>83</sup> vgl. z.B. Hilger, Georg: Religionsunterricht – ein Fach, das Kinder und Lehrende mögen: Empirische Befunde. In: Hilger, Georg/Ritter, Werner H.: Religionsdidaktik Grundschule. München/Stuttgart 2006. 83-91; vgl. Englert, Rudolf/Güth, Ralph: Kinder zum Nachdenken bringen. Stuttgart 1999. 49-54; vgl. Lück, Christhard: Beruf Religionslehrer. Leipzig 2003. 287-291; vgl. Bucher, Anton (Hg.): Zwischen Berufung und Frust. Wien 2005. 33-71.

<sup>84</sup> vgl. Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Ostfildern/Stuttgart 2005. 53.

<sup>85</sup> vgl. Bucher, Anton: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Stuttgart 2000. 43.

<sup>86</sup> vgl. Englert, Rudolf/Güth, Ralph: Kinder zum Nachdenken bringen. Stuttgart 1999. 67-77; vgl. Lück, Christhard: Religionsunterricht an der Grundschule. Studien zur organisatorischen und didaktischen Gestalt eines umstrittenen Schulfaches. Leipzig 2002. 236-237.

platz. „Die [...] Annahme, die Erteilung des Religionsunterrichts [...] leide in kaum erträglichem Maße unter Behinderungen [...] scheint nicht haltbar.“<sup>87</sup> Vermutlich gehören diese Schwierigkeiten zum Alltag der Unterrichtenden und/oder sie werden von ihnen als nicht so eklatant und schwerwiegend eingeschätzt.<sup>88</sup> Dabei entwickeln Religionslehrerinnen und -lehrer offensichtlich ein gutes Ausgleichspotential: Sie sind weniger anfällig für Überforderungen als andere Fachkollegen.<sup>89</sup> Insgesamt sehen Grundschullehrerinnen und -lehrer ihre Schülerinnen und Schüler sowohl als „Belastungsfaktor“ als auch zugleich als „stärkenden, unterstützenden Faktor“.<sup>90</sup>

Mit welchem Selbst- und Aufgabenverständnis Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Grundschule das Fach unterrichten, lässt sich natürlich nicht generalisieren. Dennoch treten zwei Interessenslinien besonders hervor: Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Grundschule verstehen sich als pädagogische Lehrkräfte, die in erster Linie aus pädagogischer Motivation unterrichten. Ihnen geht es vornehmlich um die Kinder, ihre Interessen, Fragen und Probleme. Dieses Bestreben ist bei Frauen noch stärker festzustellen als bei Männern.<sup>91</sup> Ihnen ist die Erfüllung allgemeinpädagogischer Ziele wichtig, wie zum Beispiel „Kinder zum Nachdenken“ zu bringen oder zu Toleranz und sozialem Engagement erziehen. Sie möchten ihren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eröffnen, in entspannter Atmosphäre über sich zu reden.<sup>92</sup> Auch bei den Gestaltungsformen erringt die Aussage: „Im RU soll sich der Lehrer/ die Lehrerin intensiver als sonst den Schülern/innen (durch Gesprächsbereitschaft, persönliche Offenheit) zuwenden.“ mit Abstand den höchsten Wert auf der Skala.<sup>93</sup>

Zugleich ist eine zweite Zielausrichtung abzusehen: Religionslehrerinnen und -lehrer möchten den Kindern etwas von den christlichen Inhalten vermitteln und verstehen sich als „Wegweiser- und Hinführungsinstanz“.<sup>94</sup> Auch theologische und religionspädagogische Zielsetzungen spielen bei der Gestaltung des Religionsunterrichts eine Rolle. In einigen Untersuchungen sind finden sich Zielformulierungen, wie „Lebenshilfe aus dem Glauben anbieten“ oder „Tiefendimensionen der Wirklichkeit erschließen“<sup>95</sup>, ebenso wie theologisch-systematische und traditionell-kirchliche, wie die „Frage nach Gott“, der „Glaube der Kirche“<sup>96</sup> oder „Christlicher Glaube, Kirche und biblische Tradition“<sup>97</sup>.

---

<sup>87</sup> Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Ostfildern/Stuttgart 2005. 46

<sup>88</sup> Doedens, Folkert: Evangelischer Religionsunterricht in Schleswig-Holstein. Befragung der ReligionslehrerInnen aller Schularten und Schulstufen. Hamburg/Kiel 2008. 43.

<sup>89</sup> vgl. Englert, Rudolf: Die Situation von Religionslehrern und -lehrerinnen. In: Baumann, Ulrike/Englert, Rudolf/Menzel, Birgit u.a.: Religionsdidaktik. Berlin 2005. 34.

<sup>90</sup> vgl. Terhart, Ewald: Grundschularbeit als Beruf. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Hacker, Hartmut u.a. (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 2. Aufl., Bad Heilbrunn 2005. 135.

<sup>91</sup> vgl. Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Ostfildern/Stuttgart 2005. 19.

<sup>92</sup> vgl. Lück, Christhard: Religionsunterricht an der Grundschule. Studien zur organisatorischen und didaktischen Gestalt eines umstrittenen Schulfaches. Leipzig 2002. 241.

<sup>93</sup> vgl. Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Ostfildern/Stuttgart 2005. 33-37.

<sup>94</sup> Feige, Andreas: „Religiöse Emanzipation zu etwas- nicht von etwas.“ Empirische Ergebnisse zur beruflichen Zielsetzung evangelischer Religionslehrer/innen. In: Rupp, Hartmut/Scheilke, Christoph (Hg.): Bildung in Schule und Gemeinde. Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit. Stuttgart 2006. 64.

<sup>95</sup> Hierin stimmen die Untersuchungen bei Religionslehrerinnen und Lehramtsanwärterinnen in weiten Teilen überein; vgl. Englert, Rudolf/Güth, Ralph (Hg.): Kinder zum Nachdenken bringen. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen. Stuttgart 1999; vgl. z.B. Englert, Rudolf/Porzelt, Burkard/Reese, Annegret/Stams, Elisa: Innenansichten des Referendariats. Berlin 2006.

<sup>96</sup> vgl. Englert, Rudolf/Güth, Ralph (Hg.): Kinder zum Nachdenken bringen. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen. Stuttgart 1999. 78-81.

<sup>97</sup> vgl. Doedens, Folkert: Evangelischer Religionsunterricht in Schleswig-Holstein. Befragung der ReligionslehrerInnen aller Schularten und Schulstufen. Hamburg/Kiel 2008. 137. 59-67.



Andreas Feige und Werner Tzscheetzsch sprechen in ihrer Untersuchung von einer „*anthropozentrischen* Orientierung mit sozial- und sakralkultureller Verankerung“<sup>98</sup> [Herv. d. d. Verfasser]. Die so beschriebenen Religionslehrerinnen und -lehrer bewerteten somit sowohl schülerorientierte als auch inhaltsorientierte Intentionen als wichtige Zielperspektiven. Die katholischen und evangelischen Lehrkräfte erachteten folgende Zielausrichtungen als besonders wichtig:<sup>99</sup>

Meine(n) Schüler/innen ...	Rang bei <b>evangelischen</b> Religionslehrer/innen	Rang bei <b>katholischen</b> Religionslehrer/innen
... zum Eintreten für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung zu ermutigen	<b>1</b>	<b>1</b>
... eine christliche Grundbildung zu vermitteln	<b>2</b>	<b>3</b>
... eine persönliche Orientierung für ihre Identitätsbildung zu ermöglichen	<b>3</b>	<b>4</b>
... allgemeine Wertevorstellungen für eine menschliche Lebensgestaltung zu vermitteln	<b>5</b>	<b>2</b>
... eine christlich geprägte Lebensbegleitung anzubieten	<b>6</b>	<b>6</b>
... zu ermöglichen, ihre Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken	<b>4</b>	<b>5</b>

Rangierten in den älteren Untersuchungen eindeutig die allgemein pädagogischen Ziele an erster Stelle, zeichnet sich hier unter Umständen eine Entwicklung ab. Denn ähnlich wie in der Untersuchung von Andreas Feige und Werner Tzscheetzsch ist auch bei Folkert Doedens zu erkennen, dass bei den Grundschullehrerinnen und -lehrern die Orientierung an inhaltlichen Zielen des Unterrichts zunimmt; sie rangiert in der Grundschule zum Beispiel an höherer Stelle als an den weiterführenden Schulen. Hier könnte sich eine Entwicklung andeuten, in der der Religionsunterricht zumindest ähnlich stark an inhaltlichen wie auch an sozialen und identitätsstiftenden Zielen ausgerichtet wird.<sup>100</sup> Mögliche Lesarten dieser Entwicklung könnten sein, dass dieser Wert aufgrund der großen Beliebtheit biblischer Texte zustande kommt, die in der Grundschule deutlich häufiger zum Einsatz kommen als in den höheren Klassen.<sup>101</sup> Oder hier zeichnen sich bereits die ersten Folgen der Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen ab (vgl. 4.2.2).

Die Lehrkräfte in der Grundschule wollen demnach beides: ein religiöses Orientierungswissen, um Kinder elementar in christliche Traditionen einzuführen, und eine Orientierung an den Kindern und ihren Interessen. Sie wollen die jungen Menschen in ihrem Leben unterstützen und sie in ihrer Persönlichkeit fördern. Sprechen Lehrerinnen und Lehrer fachliche Inhalte an, sind sie häufig in Form von Angeboten konzipiert: als „persönlich-autonome Anverwandlung des-

<sup>98</sup> vgl. Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Ostfildern/Stuttgart 2005. 19.

<sup>99</sup> Die Mittelwerte dieser Items lagen fast ausnahmslos über 4 in einer Fünferskala.

<sup>100</sup> Ein interessantes Ergebnis findet sich in der baden-württembergischen Untersuchung: Bei den Religionslehrerinnen und Religionslehrern der Grundschule ist im Gegensatz zu denen der weiterführenden Schulen das Bestreben vorhanden, Kindern Bezüge zum gelebten Glauben und zur Kirche zu eröffnen. Während die Kollegen der höheren Klassen in diesem Punkt sehr zurückhaltend sind, haben die Grundschullehrerinnen und -lehrer keine Probleme damit, ihre Schülerinnen und Schüler in der Kirche „beheimaten“ zu wollen. Ob dieses Ergebnis unter Umständen regionalen Besonderheiten geschuldet ist und somit in anderen Teilen Deutschlands anders ausfallen würde, kann an dieser Stelle nicht endgültig geklärt werden. Zu diesem Ergebnis hat unter Umständen auch die ungleiche räumlich-regionale Verteilung von Süd-West nach Nord-Ost beigetragen, die Christian Grethlein und Christhard Lück beschreiben; vgl. Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Ostfildern/Stuttgart 2005. 30; vgl. Grethlein, Christian /Lück, Christhard: Religion in der Grundschule. Göttingen 2006. 34-40.

<sup>101</sup> Folkert Doedens erfragte diesen Zusammenhang mit dem Item „Christlicher Glaube, Kirche und biblische Tradition“; vgl. Doedens, Folkert: Evangelischer Religionsunterricht in Schleswig-Holstein. Befragung der ReligionslehrerInnen aller Schularten und Schulstufen. Hamburg/Kiel 2008. 137.

sen, was ihnen von der Botschaft des Christlichen angeboten wird.“<sup>102</sup> Sie vermeiden somit, religiöse Bildung in die Nähe von fundamentalistischer oder „religiös-dogmatische[r] Indoktrination“ geraten zu lassen.<sup>103</sup> Eine weitere Tendenz zieht sich durch die Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungen: Religionslehrerinnen und -lehrer sehen ihr Fach immer als einen Ort, an dem in besonderem Maß ethisch gelernt werden kann: Wertevermittlung und soziales Verhalten werden immer wieder als Zielausrichtungen des Religionsunterrichts genannt.<sup>104</sup>

Der Status des Faches wird von Lehrerinnen und Lehrern unterschiedlich eingeschätzt. Es gibt viele, die ihr Fach als besonderen Freiraum im schulischen Gefüge betrachten. Das heißt, auch Religionslehrerinnen und -lehrer genießen, ähnlich wie die Kinder, den ‚Inselcharakter‘ des Faches und freuen sich häufig über die Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht auf einer persönlichen Ebene begegnen zu können.<sup>105</sup> Sie „entschleunigen“<sup>106</sup> ihren Unterricht und reduzieren die Stofffülle, sodass der Unterricht sich aus dem leistungsanfordernden Alltag durch Muße und Entspannung hervorhebt. Anderen Lehrerinnen und Lehrern geht es stärker darum, das Fach im allgemeinen Fächerkanon nicht zu isolieren. Es dürfe sich nicht auf den Status des Besonderen zurückziehen, sondern müsse sich zum Beispiel in Fragen der Leistungsbewertung den aktuellen Tendenzen anpassen.<sup>107</sup> Von daher befürworten sie den Anspruch auf Überprüfbarkeit auch im Religionsunterricht, zum Beispiel in Form von vermehrt eingesetzten Lernkontrollen, von Kompetenzüberprüfung und anderem mehr (vgl. 4.2.2).

In den Kollegien ist die Position der Religionslehrerinnen und -lehrer nicht immer einfach. Als Fachvertreterinnen und Fachvertreter werden sie durchaus kritisch angefragt. Außerdem bestehen die Fachkonferenzen für Katholische Religion an Grundschulen nicht selten aus nur einer Lehrkraft, was bedeutet, dass es in den Schulen häufig nur wenig Gelegenheit und Möglichkeit zu (konfessionell) kollegialem Austausch und zur Zusammenarbeit gibt. Als Vertreterinnen und Vertreter des Faches müssen sie über allgemeine Aufgaben hinweg Reformansprüche für das Fach umsetzen, zum Beispiel in der Konzeptionierung von Schulprogrammen oder Arbeitsplänen. Auch die Pflege außerschulischer Kontakte, zum Beispiel zu den Kirchengemeinden, obliegt in verstärktem Maß den Fachlehrerinnen und -lehrern. Die Arbeit als Religionslehrerinnen und Religionslehrer an Grundschulen erfordert somit einen hohen Einsatz und engagiertes Arbeiten.

---

<sup>102</sup> Feige, Andreas: „Religiöse Emanzipation zu etwas- nicht von etwas.“ Empirische Ergebnisse zur beruflichen Zielsetzung evangelischer Religionslehrer/innen. In: Rupp, Hartmut/Scheilke, Christoph (Hg.): Bildung in Schule und Gemeinde. Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit. Stuttgart 2006. 64.

<sup>103</sup> vgl. Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Ostfildern/Stuttgart 2005. 12.

<sup>104</sup> vgl. Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Ostfildern/Stuttgart 2005. 30; vgl. Doedens, Folkert: Evangelischer Religionsunterricht in Schleswig-Holstein. Befragung der ReligionslehrerInnen aller Schularten und Schulstufen. Hamburg/Kiel 2008. 59-67.

<sup>105</sup> vgl. Lück, Christhard: Religionsunterricht an der Grundschule. Studien zur organisatorischen und didaktischen Gestalt eines umstrittenen Schulfaches. Leipzig 2002. 240-241.

<sup>106</sup> vgl. Lück, Christhard: Religionsunterricht an der Grundschule. Studien zur organisatorischen und didaktischen Gestalt eines umstrittenen Schulfaches. Leipzig 2002. 242.

<sup>107</sup> In der Referendariatsstudie kristallisierten sich zwei Gruppen heraus: die sogenannten ‚Oase-Fach-Orientierten‘ und die ‚Regulär-Fach-Orientierten‘. Sie erhielten mit 21% und 27% Prozent nicht sehr weit auseinanderliegende Werte; vgl. Englert, Rudolf/Porzelt, Burkard/Reese, Annegret/Stams, Elisa: Innenansichten des Referendariats. Berlin 2006. 209-226.

## 2.4 Gesellschaftliche Erwartungen

Der großen Akzeptanz und Aufgeschlossenheit, die dem Religionsunterricht entgegengebracht werden, stehen auch hohe Erwartungen gegenüber.

Aufgrund der Situation, sich im Schnittpunkt von Kirche und Schule zu befinden, werden neben den allgemeinen Bildungs- und Erziehungsaufgaben auch von Seiten der Kirche Erwartungen an den Religionsunterricht gestellt. Da der Einfluss der Kirche auf familiäre und gesellschaftliche Prozesse abnimmt, steigen die Erwartungen an den Religionsunterricht, weil er für viele Kinder den Ort darstellt, mit Religion zum ersten Mal in Kontakt zu kommen.

Als eigenen Anspruch formulieren die deutschen Bischöfe, dass der Religionsunterricht „Schülerinnen und Schüler befähigen“ will, „das religiöse Grundwissen in Bezug zu den Fragen und Herausforderungen des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens zu setzen“<sup>108</sup>. Neben der sachlichen Wissensvermittlung werden folglich auch Haltung und Verhalten zu Inhalts- bzw. Zieldimensionen des Religionsunterrichts. Die Kirche sieht die Religionslehrerinnen und Religionslehrer als kompetente Ansprechpartner, die für die Heranwachsenden, die Eltern und Kollegien den christlichen Glauben repräsentieren. Dies ist nur in einem personalen Zeugnis möglich, mit dem die Religionslehrerinnen und -lehrer in persönlicher Überzeugung ihren Glauben vertreten. Der Religionsunterricht soll die distanzierten Kinder und Jugendlichen mit kirchlichem Leben bekannt machen, und Lehrerinnen und Lehrer erhalten in dieser Sichtweise die Funktion von „Brückenbauer[n]“.<sup>109</sup>

Damit ist vermehrt eine kirchlich orientierte Erwartungshaltung verbunden, die jedoch nicht unproblematisch ist:<sup>110</sup> Zu schnell werden Ziel- und Erwartungshorizonte unklar; es kommt zur Vermischung der Aufgaben der verschiedenen religiösen Lernorte und Lernsituationen. Nicht zuletzt können Bestrebungen dieser Art die rechtliche Situation des Religionsunterrichts in öffentlichen Schulen in Gefahr bringen,<sup>111</sup> wenn zum Beispiel der Religionsunterricht wieder in der Nähe von gemeindlicher Katechese gesehen wird.

Auch von gesellschaftlicher Seite werden nicht unerhebliche Erwartungen an das Fach formuliert. Auf drei Ebenen erstrecken sich diese bildungstheoretischen Anforderungen: auf persönlichkeitsbildender (a), auf gesellschaftlich-sozialer (b) und auf pädagogisch kompensatorischer (c) Argumentationsebene.

(a) Im Zuge einer verstärkten Bildungsdebatte wird der Religionsunterricht als positiv für die Selbstbildung und die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern angesehen. Auch wenn sich Religion immer mehr aus der öffentlichen Wahrnehmung zurückzieht, behält der Religionsunterricht dennoch im individuellen Bereich eine wichtige Aufgabe für die Persönlichkeit und damit für Formen individueller Religiosität:

„Religionspsychologische Untersuchungen zur Entwicklung von Gottesbildern und religiösen Vorstellungen bei Kindern und Jugendlichen legen den Schluss nahe, dass zur Selbstwerdung des Kindes auch die Bildung

<sup>108</sup> Die deutschen Bischöfe: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn 2005. 21.

<sup>109</sup> Die deutschen Bischöfe: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn 2005. 34.

<sup>110</sup> Ein mögliches Indiz für diese Entwicklung könnten Veröffentlichungen sein, z.B. das Themenheft KatBl: RU und Katechese 132(2007)2. Unter Umständen liegt diese Tendenz besonders in den ostdeutschen Bundesländern nahe, da hier eine Katechese aufgrund der politischen und kirchlichen Vergangenheitssituation kaum präsent ist. Hartwig Kiesow spricht in diesem Zusammenhang vom Verkündigungs- und Bildungsauftrag der Kirche, der sich seiner Meinung nach ableitet aus einer „theologischen Begründung, die im Missionsauftrag Jesu Christi wurzelt und sich in den Bekenntnissen der Reformation widerspiegelt [...], um die öffentliche Präsenz des Evangeliums im Lebensraum Schule bei Heranwachsenden zu gewährleisten“; vgl. Kiesow, Hartwig: Jugendliche zwischen Atheismus und religiöser Kompetenz. In: Wermke, Michael: Keine Pflicht, aber Kür. Beiträge aus Theologie und Pädagogik. Jena 2007. 150.

<sup>111</sup> vgl. Jakobs, Monika: Zur religionsdidaktisch-schulpädagogischen Orientierung des Religionsunterrichts. In: RpB (2007)58. 41-52; vgl. Mette, Norbert: Religionsunterricht am Ort der Schule – Möglichkeiten, Grenzen, Ambivalenzen. In: RpB (2007)58. 8. 10; vgl. Burkard, Joachim/Wehrle, Paul (Hg.): Schulkultur mitgestalten. Pastorale Anregungen und Modelle. Freiburg 2005.

seiner religiösen Erfahrungen, Gefühle und Vorstellungen gehört. Die Religion bzw. die Religiosität ist eine Dimension, in der Kinder ihre Menschwerdung realisieren und die darum für Erziehung und Bildung wichtig ist.“<sup>112</sup>

(b) Eine besondere Forderung ergibt sich des Weiteren aus aktuellen *gesellschaftlichen Erfordernissen*, in denen Politik und Gesellschaft an Grenzen stoßen und größere pädagogische und sozialisatorische Defizite offenbar werden. In dem Zusammenhang erregen erschreckende Befunde kindlicher und jugendlicher Lebenswelten (Amokläufe, Drogenkonsum, Erziehungsschwierigkeiten) immer wieder breite Aufmerksamkeit.

In diesem gesellschaftlich-sozialen Erwartungshorizont soll der Religionsunterricht Werte vermitteln und die Heranwachsenden zu sozialen Mitgliedern der Gesellschaft heranbilden. Der Religionsunterricht soll die Schülerinnen und Schüler in der Weiterentwicklung ihres Sozialverhaltens und ihrer Konfliktfähigkeit positiv unterstützen. Ihm wird somit von der Gesellschaft, den Eltern und der Politik eine umfassende Aufgabe zur Ausbildung der Sozial- und Gesellschaftsfähigkeit angetragen.

(c) Darüber hinaus wird dem Religionsunterricht bisweilen eine *pädagogisch kompensatorische Funktion* zugeschrieben, die einen hohen Anspruch darstellt und in dem engen Setting von Schule nur bedingt realisiert werden kann. Er soll persönlichkeitsbildende Defizite mit seiner atmosphärischen Gestaltung und seiner inhaltlichen Vermittlung auffangen und zu einer Verbesserung des sozialen Klimas beitragen.

Auch von Seiten der Eltern sind Erwartungen festzustellen. Wenngleich der Religionsunterricht von Eltern häufig als unbedeutender als der Unterricht anderer Fächer angesehen wird, wird seine Bildungschance durchaus wahrgenommen. Denn trotz der rechtlichen Möglichkeit werden Grundschulkinder nur selten vom Religionsunterricht abgemeldet.<sup>113</sup> Im Gegenteil: Bei der Elternschaft der heutigen Zeit handelt es sich in der Regel schon um die Generation der „veränderten Kindheit“. Diese Eltern haben sich häufig von religiösen Einflüssen oder Eingriffen distanziert und sind in „großer Mehrheit ohne jede familiäre religiöse Erziehung“<sup>114</sup> aufgewachsen. Sie definieren sich nicht als kirchlich-religiös.<sup>115</sup> Am kirchlichen Leben nehmen viele von ihnen lediglich im Rahmen von Kasualien (Taufe, Erstkommunion, ...) und zu traditionellen Anlässen wie Weihnachten teil („Kasualien“- oder „U-Boot-Christen“). Manche lassen ihre Kinder bewusst ungetauft, möchten ihnen aber dennoch das Kennenlernen der verfassten Religionen nicht vorenthalten. Sie verlagern dies jedoch in der Regel auf Institutionen, vornehmlich auf den schulischen Religionsunterricht.<sup>116</sup> Damit verknüpfen sie gesellschaftliche, kulturelle oder auch soziale Lernerwartungen. Auch spielt der Wunsch eine Rolle, dass die Kinder zu einer eigenen religiösen Entscheidung kommen sollen. Andere Eltern tolerieren eine

---

<sup>112</sup> Schulte, Andrea: Religion und der Bildungsauftrag der Schule. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Religion und Bildung. Orte, Medien und Experten religiöser Bildung. Gütersloh 2008. 36.

<sup>113</sup> Dieses Bild stellt sich in den weiterführenden Schulen differenzierter dar: Dort gibt es Zeitpunkte und Schulformen mit höheren Abmeldequoten, aber auch taktische Gründe für ein Verbleiben im Religionsunterricht (z.B. leicht zu erreichender Notendurchschnitt, Bewerbungen); vgl. z.B. Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland: Religionsunterricht – NRW. Abmeldungen Konfessionsgebundener Schüler. Schuljahr 2006/2007. (<http://fowid.de/fileadmin/datenarchiv/Religionsunterricht-Abmeldungen-NRW-2006-2007.pdf>; entnommen am 19.08.2009).

<sup>114</sup> vgl. Mette, Nobert: Religionsunterricht am Ort der Schule – Möglichkeiten, Grenzen, Ambivalenzen. In: RpB (2007) 58. 6.

<sup>115</sup> Nach dem Bildungsmonitor ist die größte Mehrheit von höchstreligiösen in der Altersgruppe über 60 Jahre angesiedelt. Die Ausprägung der Religiosität in der Spannweite von hochreligiös bis nichtreligiös ist entgegen gängiger Hypothesen – bei den jüngeren Generationen in allen Altersgruppen relativ gleichbleibend; vgl. Deutschland – (k)ein Land der Gottlosen? Der neue Religionsmonitor der Bertelsmann Stiftung zum Stand von Religion und Glauben. Bildungsmonitor 5. Gütersloh 2007. ([http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbr/SID-0A000F14-691FCC36/bst/dtl\\_ergebnisse-im-ueberblick.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbr/SID-0A000F14-691FCC36/bst/dtl_ergebnisse-im-ueberblick.pdf); entnommen am 07.09.2009).

<sup>116</sup> vgl. Kunoth, Hilke: Gemeinde, nein danke – Schule, ja bitte. In: Barz, Heiner/Baader, Meike (Hg.): Auf der Suche nach Sinn. Woran Kinder und Jugendliche heute glauben. Schüler 2005. Seelze 2005. 109; vgl. Grethlein, Christian/Lück, Christhard: Religion in der Grundschule. Göttingen 2006. 37.

Teilnahme am Religionsunterricht, um den Besuch einer konfessionellen Grundschule zu ermöglichen.<sup>117</sup> Bei Integrationsinteresse ist diese Tendenz auch bei Eltern mit Migrationshintergrund zu beobachten.<sup>118</sup> Damit ist der Religionsunterricht in der Grundschule nicht selten der Ort der „Erstbegegnung“ mit Religion sowie ein Ort interreligiöser Begegnung und interkonfessioneller Zusammenarbeit geworden. Ihm kommt somit trotz einer gesellschaftlich immer größer werdenden religiösen Indifferenz eine speziell orientierte Aufmerksamkeit und ein zielgerichtetes Interesse zu. Von der Teilnahme am Religionsunterricht wird ein Erziehungs- und Bildungsgewinn erhofft.<sup>119</sup>

Die Erwartungen, die an den Religionsunterricht gestellt werden, erstrecken sich somit über den Bereich der Persönlichkeitsbildung und Werteerziehung bis zur Entwicklung von sozialen und gesellschaftlichen Fähigkeiten. Der Religionsunterricht soll die Kinder zu gesunden Persönlichkeiten, mündigen Demokraten, kritischen Gesellschaftsmitgliedern, sozialfähigen Mitmenschen und kirchlicherseits zu religionsmündigen und -interessierten Gläubigen erziehen.

## **2.5 Reaktionen in der Schulpraxis auf die Veränderungen der Ausgangssituation**

Als Reaktionen auf dieses weit gefächerte Feld von Erwartungen und Voraussetzungen sowie auf den Anspruch von inhaltlicher Vermittlung bei gleichzeitiger kindgemäßer Ausrichtung haben sich in der Unterrichtspraxis besonders zwei Tendenzen herausgebildet.<sup>120</sup>

Als erste ist die deutliche Akzentuierung der Aneignungsperspektive zu nennen. Aufgrund der zurückgehenden Vorkenntnisse bei Schülerinnen und Schülern hat sich die Perspektive auf die Kinder deutlich verstärkt. Nach der Ablösung der kerygmatischen, hermeneutischen und problemorientierten Konzepte geht es um die Realisierung eines korrelativen Religionsunterrichts (vgl. 3.1). In der Grundschule hat er sich in eine Richtung entwickelt, in der der individuelle Aneignungsprozess im Mittelpunkt steht: Viele Erarbeitungsaufgaben konzentrieren sich darauf, dass die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Bezüge zum Unterrichtsthema entdecken. Sie sind dann aufgefordert, ihre eigenen Assoziationen, Konstruktionen oder Interpretationen zu biblischen Texten, Bildern, Gedichten oder Ähnlichem zum Ausdruck zu bringen. Andreas Feige und Werner Tzscheetzsch nennen diese Tendenz das „mündige Anverwandeln“, das lehrerseits begleitende Entlassen der Schülerinnen und Schüler in die „Freiheit der Ergebnisse“.<sup>121</sup>

Eine zweite Tendenz, die sich deutlich in der religionsunterrichtlichen Praxis der Grundschule abzeichnet, sind die Bemühungen, den Schülerinnen und Schülern in besonderem Maß Raum zu eröffnen, eigene Erfahrungen zu machen oder diese anzuregen. Dazu haben in verstärktem Maß handlungsorientierte, erfahrungseröffnende, die Sinne ansprechende Methoden in den Religionsunterricht Einzug erhalten. Die Kinder legen mit Materialien Bodenbilder, drücken mit

---

<sup>117</sup> Kunoth, Hilke: Gemeinde, nein danke – Schule, ja bitte. In: Barz, Heiner/Baader, Meike (Hg.): Auf der Suche nach Sinn. Woran Kinder und Jugendliche heute glauben. Schüler 2005. Seelze 2005. 109.

<sup>118</sup> Nach einer Auskunft des Landtages NRW betrug der Anteil muslimischer Kinder an Bekenntnisgrundschulen im Schuljahr 2007/08 8%, der Anteil nicht katholischer Kinder belief sich auf 38%; vgl. Landtag NRW. Drucksache 14/7331: Wie entwickelt sich der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund an den Bekenntnisschulen? Düsseldorf 19.08.2008.

<sup>119</sup> vgl. z.B. Jakobs, Monika: Zur religionsdidaktisch-schulpädagogischen Orientierung des Religionsunterrichts. In: RpB (2007) 58. 41-52.

<sup>120</sup> Zwei von ihnen differenziert in ähnlicher Form auch Rudolf Englert; vgl. Englert, Rudolf: Auffälligkeiten und Tendenzen in der religionsdidaktischen Entwicklung. In: Bizer, Christoph/Degen, Roland/Englert, Rudolf u.a. (Hg.): Religionsdidaktik. Neukirchen-Vluyn 2002. 233-248.

<sup>121</sup> Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Ostfildern/Stuttgart 2005. 27.

Farben expressiv ihre Gefühle aus, spielen Rollenspiele, schauen sich Bilderbücher an, basteln Thora-Rollen, verklänglichen Märchen mit Orffschen-Instrumenten, begeben sich mithilfe von Fantasiereisen in andere Welten oder arbeiten an Stationen bzw. Werkstätten. Der Methodenkatalog ist so umfangreich wie vielfältig und legt großen Wert auf eine ästhetische Unterrichtskultur. Die Religionslehrerinnen und Religionslehrer legen in der Regel großen Wert auf eine beziehungsstiftende und atmosphärische Gestaltung des Unterrichts. Dazu tragen Lieder, meditative Elemente und förderliche Kommunikationsstrukturen bei. In diesem Unterricht wird in einem religionspädagogischen Verständnis bestmöglich auf die Kinder eingegangen, das heißt, es wird ihrer zum Teil schwierigen familiären Situation, ihren psychischen Belastungen oder ihrem geringen Traditionsbezug begegnet. Andreas Feige und Werner Tzscheetzsch sprechen in ihrer Untersuchung von einer „expressiv-interaktiven“<sup>122</sup> Unterrichtsgestaltung. Alle dazugehörigen Gestaltungsformen erhalten in ihrer Untersuchung deutlich positive Werte. Besonders die Lehrerinnen nutzen kreative, handlungsanregende und ritualisierte Gestaltungsabläufe. Dabei erlangte in Baden-Württemberg der Einsatz von Liedern, Ritualen und Gebeten bei den Grundschullehrerinnen und -lehrern einen absoluten Spitzenwert.<sup>123</sup>

Diesem Religionsunterricht geht es um die Initiation religiöser Erfahrung, individuell vertiefender Aneignungsprozesse und um einen handelnden, kindgemäßen Zugang zu theologischen Inhalten. Diese Vorgehensweise hat seine religionsdidaktische Berechtigung, weil sie die Kinder als theologische Subjekte ernst nimmt und sie an ihren häufig sehr heterogenen Ausgangspositionen „abholt“. Dabei erstaunen nicht selten die kreativen und theologisch anschlussfähigen Ergebnisse, die Kinder zu den Impulsen produzieren. Diese facettenreiche Gestaltung von Religionsunterricht trägt daher zu einer Erfahrungsanreicherung und Attraktivität des Unterrichts bei. Sie hat darüber hinaus einen lernpsychologischen Effekt, der ausdrücklich zu begrüßen ist (vgl. 5).

Allerdings ergeben sich auch Einschränkungen und Schwachstellen: Es hat den Anschein, als trete die inhaltliche Seite des Religionsunterrichts deutlich hinter den subjektorientierten und gestaltungs betonenden Merkmalen zurück. Videoaufnahmen eines momentan laufenden Forschungsprojekts bestätigen, dass Lehrkräfte solche Maßnahmen fast vermeiden, die nur ansatzweise auf eine Vermittlungsintention hinweisen könnten.<sup>124</sup> Aus Furcht, zu katechetisch oder kerygmatisch zu werden, verzichten viele Unterrichtende auf theologische Impulse und unterschätzen die Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern damit auch neue Anregungen und Chancen zur Weiterentwicklung zu eröffnen.

Auch bei den handelnden Zugangsweisen werden inhaltliche Dimensionen wenig vertieft oder in ihrer kognitiven Relevanz thematisiert. Ein Grund dafür ist das Fehlen einer inhaltlich-strukturierende Reflexionskultur, die häufig nicht etabliert ist und aufgrund fehlender Zeit nicht durchgeführt wird. Erst in letzter Zeit wird - angeregt durch die Kindertheologie - die Problematik einer Gesprächskultur bzw. Gesprächskompetenz wieder verstärkt thematisiert.<sup>125</sup>

Diese unterrichtlichen Ausprägungen entsprechen zum Teil dem weiter oben dargestellten Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer. Die Ausrichtung auf das „Subjekt Kind“ findet

---

<sup>122</sup> vgl. Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Ostfildern/Stuttgart 2005. 29.

<sup>123</sup> vgl. Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Ostfildern/Stuttgart 2005. 33-37.

<sup>124</sup> vgl. das aktuelle Forschungsprojekt der religionspädagogischen Forschungsgruppe Essen ([www.rpfe.de](http://www.rpfe.de)).

<sup>125</sup> vgl. Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht. Stuttgart 2007.

sich deutlich in den beiden unterrichtspraktischen Ausprägungstendenzen. Dass es den Lehrkräften ebenso wichtig erscheint, den Schülerinnen und Schülern religiöses Orientierungswissen zu vermitteln, scheint in einem gewissen Gegensatz zu der hier in der Praxis festgestellten fehlenden inhaltlichen Vertiefung zu stehen. Unter Umständen klafft hier eine Lücke zwischen Anspruch und Realisationsmöglichkeit.

Diese Entwicklung ist beispielhaft an den Konzepten von Rainer Oberthür<sup>126</sup> abzulesen, die kaum mehr aus dem Religionsunterricht der Grundschule wegzudenken sind. Die Beliebtheit seiner Konzepte zeigt an, dass er zeitgemäß etwas getroffen hat, was von Lehrerinnen und Lehrern als hilfreich empfunden wird und sich deshalb erfolgreich durchsetzen konnte. Zentrale Elemente seiner Vorschläge sind das stringente Ausgehen von den Fragen der Kinder, die offenen, subjektbetonenden Gestaltungsaufgaben und ein Einbringen von theologischen Inhalten in vermittelter Form, häufig in Teilausschnitten, z.B. in Psalmworten, Prophetensätzen, etc. Neben seiner in verständlicher Sprache formulierten Theologie sind es seine unterrichtspraktischen Vorschläge mit entsprechenden Kopiervorlagen, die seinen Erfolg ausmachen. Seine theologisch häufig anspruchsvollen Themen greifen immer die Voraussetzungen der Kinder auf und werden in attraktiven, teilweise sehr aufwändigen Gestaltungsformen umgesetzt. Es ist jedoch zu beobachten, dass die handlungsorientierten Elemente vielfach stärker für die Unterrichtsgestaltung aufgegriffen werden als die theologischen Reflexionen, was den Ansatz um einiges verkürzt.

## 2.6 Zusammenfassung und Problemanzeige

Der Religionsunterricht der Grundschule befindet sich in einer durchaus komfortablen Lage. Er verfügt über eine relativ gesicherte Position und zeichnet sich durch ein eigenes Profil aus. Er bewegt sich zwischen schulischem Normalfall und einer Sonderstellung, die sich nicht zuletzt in seinem spezifischen Weltzugang begründet. Der Religionsunterricht ist ein Fach, das sich in der aktuellen Grundschulsituation verorten und unter Umständen auch bewähren muss. Er verfolgt fachspezifische Aufgaben- und Zielbereiche mit eigenständiger pädagogischer Bedeutung. Diese erstrecken sich über persönliche, gesellschaftliche und soziale Bildungsbereiche und erwachsen aus bildungspolitischen Ansprüchen, aus ministeriellen Vorgaben sowie aus kirchlichen und allgemein gesellschaftlichen Anforderungen oder Erwartungen. Der Religionsunterricht sieht sich somit zu immer neuen Konzeptentwicklungen aufgefordert und befindet sich in fortwährenden Prozessen, auf die jeweiligen Veränderungen und Ansprüche zu reagieren. Die Herausforderungen arbeitet er fachdidaktisch auf und stellt sich den aktuell anfallenden Anforderungen, was an den Diskussionen um religionsunterrichtliche Formen der Schuleingangsphase oder der Kompetenzdiskussion im Religionsunterricht zu erkennen ist. Dabei ist jedoch festzustellen, dass das Zueinander von praktischer Umsetzung an den Schulen und konzeptioneller Arbeit auf theoretischer Ebene deutlich auseinanderklafft und noch besser zu verzahnen wäre.

Der Religionsunterricht der Grundschule trifft auf unterschiedliche Voraussetzungen und Bedingungen: In ihm kommen Schülerinnen und Schüler mit sehr unterschiedlichen religiösen, aber auch gesellschaftlichen Vorbedingungen zusammen. Sie kommen zum Teil mit Belastungen, sozialen oder sprachlichen Auffälligkeiten und geringer werdenden Vorkenntnissen, aber auch mit Interesse, Motivation und eigenen Fragen in den Unterricht.

Im Großen und Ganzen kann der Religionsunterricht auf eine engagierte Lehrerschaft setzen. Die Religionslehrerinnen und -lehrer unterrichten das Fach in der Regel und bei guten Ausgangsbedingungen gerne. Aufgrund der zurückgehenden Voraussetzungen sehen sich Religionslehrerinnen und -lehrer häufig in der Rolle eines „Fremdenführers“<sup>127</sup> und entscheiden sich eher für subjektbezogene, handlungs- und fragenorientierte Unterrichtsgestaltungen als

---

<sup>126</sup> vgl. z.B. Oberthür, Rainer: Kinder fragen nach Leid und Gott. München 1998; vgl. z.B. Oberthür, Rainer: Kinder und die großen Fragen. München 1995.

<sup>127</sup> Mette, Norbert: Religionsunterricht am Ort der Schule – Möglichkeiten, Grenzen, Ambivalenzen. In: RpB (2007) 58. 24.

für Diskussionen und fachliche Impulse, was in einem gewissen Gegensatz zum Selbst- und Bildungsverständnis des Religionsunterrichts und der Lehrerinnen und Lehrer selbst steht.

Angesichts dieser Situationsanalyse eröffnet sich in Bezug auf die Unterrichtswahrnehmung durch die Schülerinnen und Schüler eine Reihe von Fragehorizonten:

#### *Die Frage nach der Rezeption von Religionsunterricht*

Wie nehmen die Schülerinnen und Schüler den von ihnen erlebten Religionsunterricht wahr? Geben Rezeptionen des unterrichtlichen Geschehens Aufschluss über die Problematik der Gestaltungsbetonung einerseits und der Inhaltsvermittlung andererseits? Wie stellen sich aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler die kindzentrierte Ausrichtung des Religionsunterrichts und seine sehr auf Aneignung konzentrierte Form dar? Wie wirkt sich diese Prioritätensetzung auf die inhaltliche Auseinandersetzung aus? Welche unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Faktoren (religiöse Vorprägung, gesellschaftliche Erwartungen) wirken auf den Rezeptionsprozess ein?

#### *Die Frage nach der pädagogischen und theologischen Anschlussfähigkeit*

Wie geht man in der religionsunterrichtlichen Praxis und der religionsdidaktischen Konzeptionierung mit der Problematik der divergierenden Voraussetzungen um? Wie wird versucht, den geringen Voraussetzungen der Kinder gerecht zu werden und gleichzeitig den inhaltlichen Anspruch nicht völlig aus den Augen zu verlieren, das heißt, sowohl den individuellen Anschlussmöglichkeiten als auch dem Angebot theologischer Orientierung Genüge zu leisten? Welche Erkenntnisse lassen sich gewinnen über die Auswirkungen von eingeschränkten Sprachmöglichkeiten von Kindern? Haben diese Auswirkung auf die Rezeption religionsunterrichtlicher Impulse? Gibt es Hinweise darauf, wie religiöse Sprachfähigkeit weiter ausgebaut oder gefördert werden kann?

#### *Die Frage nach der Wirkung von Religionsunterricht*

Kann ein Religionsunterricht, der häufig auf ungünstige Voraussetzungen und Umstände trifft, ein gutes, effektives Lernangebot machen? Was kann als Lernertrag in Anbetracht der geringen Vorkenntnisse realistisch erwartet werden? Wie kann das vorhandene Potential, das Kinder mitbringen, individuell und fachlich fundiert weiter ausgebaut werden?

Welche Lernangebote ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, ihre Potentiale in den Unterricht einzubringen und diese weiter auszubauen? Wie können Lernprozesse initiiert werden, die ein lebenslanges und lebensbedeutsames Lernen implizieren und anregen? Gibt es Konsequenzen, die sich aus den schulischen Bedingungen herleiten und die auf religionsdidaktische Konzeptentwicklungen einwirken?

#### *Die Frage nach den Erwartungen an den Religionsunterricht*

Können Aussagen darüber gemacht werden, inwieweit Kinder in ihren individuellen Bildungsprozessen und auch im Hinblick auf die bildungstheoretischen, kirchlichen und gesellschaftlichen Ansprüche gefördert werden? Welche Zielperspektiven sind unter den gegebenen Voraussetzungen möglich? Gibt es unter Umständen Anzeichen für zu hohe Erwartungen? Sind die Ansprüche an den Religionsunterricht klar genug umrissen und von kirchlichen Interessen zu trennen?

Dieser Bestandsaufnahme von praktiziertem Religionsunterricht an Grundschulen folgen Überlegungen, die Konzepte des Religionsunterrichts und Formen religiösen Lernens genauer betrachten und in ihren Auswirkungen auf den Religionsunterricht bedenken.



### 3. Lehren und Lernen im Religionsunterricht - Unterrichtskonzepte des Religionsunterrichts<sup>128</sup>

Wurde bislang die Ausgangssituation des Religionsunterrichts in der Grundschule und deren unterrichtspraktischen Konsequenzen beschrieben, soll im Folgenden betrachtet werden, wie sich die vielfältigen Veränderungen in den Konzepten der religionsdidaktischen Diskussion auswirken bzw. ausgewirkt haben. Dabei ist davon auszugehen, dass Konzeptionswechsel nicht im Sinne eines Systemwechsels geschehen, sondern Beobachtungen einer längst geschehenen „Akzentverschiebung“ sind, wie Rudolf Englert bereits früher bemerkte.<sup>129</sup>

Im Folgenden werden ausgewählte religionsdidaktische Ansätze daraufhin untersucht, mit welchen Konzeptentwicklungen sie auf die veränderten Ausgangsbedingungen zu reagieren versuchen.<sup>130</sup> Diese bilden ein jeweils anderes Verständnis von religiösen Lernprozessen ab und haben Konsequenzen für den Religionsunterricht. Um es einfacher auszudrücken: Gefragt wird, auf welche Weise Kinder im 21. Jahrhundert welche religiösen Inhalte im derzeitigen Religionsunterricht lernen sollen. Als für die derzeitige Grundschulpraxis bzw. für den aktuellen religionspädagogischen Diskurs besonders relevant wurden ausgewählt:

- Religionsunterricht mit der Bibel: Bibeldidaktische Konzeptionen (3.2)
- Religionsunterricht in Form gebracht: Performativer Religionsunterricht (3.3)
- Lernen mit Tiefenerfahrungen: Spirituelles Lernen (3.4)
- Lernen als Aufmerksam werden für Gotteserfahrungen: Mystagogisches Lernen (3.5)
- Wenn Kinder Theologie betreiben ... : Kindertheologie (3.6)
- Religionsunterricht als ein Angebot zur Konstruktion von Wirklichkeit: Konstruktivistische Religionspädagogik (3.7)

Es werden Überlegungen voran gestellt, wie es um das übergeordnete Prinzip der Korrelation bestellt ist (3.1).

#### 3.1 Das konzeptionelle Grundgerüst der Korrelation

Sowohl die unterrichtlichen Gestaltungsformen als auch die konzeptionellen Entwürfe basieren auf dem grundlegenden Prinzip der Korrelation. Damit eröffnet sich die Frage, wie es um dieses Grundmuster religionsdidaktischer Arbeit seit dem Würzburger Synodenbeschluss von 1974 bestellt ist.<sup>131</sup>

Dem korrelationsdidaktischen Konzept geht es um die „schöpferische[...] Wechselwirkung zwischen einer mehrdimensionalen und vieldeutigen Wirklichkeitserfahrung einerseits mit der

<sup>128</sup> Die hier thematisierten Konzepte sind keine speziell für die Grundschule entwickelten; deshalb wird an einigen Stellen deren grundschulspezifische Bedeutung hervorgehoben, um dem spezifischen Profil, das dem Grundschulunterricht zukommt, gerecht zu werden.

<sup>129</sup> Rudolf Englert bezieht sich hier auf die Veränderungen, die es in Bezug auf die Korrelationsdidaktik gegeben hat; vgl. Englert, Rudolf: Akzentverschiebungen in der Korrelationsdidaktik. In: ders.: Religionspädagogische Grundfragen. Stuttgart 2007. 134-147.

<sup>130</sup> Dabei müssen viele andere aktuelle Diskussionen zum Religionsunterricht an dieser Stelle unberücksichtigt bleiben, gleichwohl ihre Überlegungen bedeutsam und ihre Konsequenzen weitreichend sind, so zum Beispiel die Diskussionen um die Konfessionalität des Religionsunterrichts, Konzepte interreligiösen Lernens oder Fragen der Regionalisierung der Religionspädagogik; vgl. z.B. KBl 118(1993)2: Multikultureller Dialog; vgl. ru – Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts. (1993)3: Streit um Konfessionalität; vgl. KBl 127(2002)6: Interreligiöses Lernen; vgl. Praktische Theologie 38(2003)2: Interreligiöse Praxis; vgl. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 66(2008)2: interreligiös, ethisch; vgl. z.B. Schulte, Andrea: Religion an Thüringer Grundschulen. Religionsdidaktische Erwägungen. In: Wermke, Michael: Keine Pflicht, aber Kür. Beiträge aus Theologie und Pädagogik. Jena 2007. 191-207.

<sup>131</sup> Die beiden Begriffe des Korrelationsprinzips und der Korrelationsdidaktik unterscheiden sich deutlich in ihrer Vielschichtigkeit und ihrem Anwendungsbereich. Da sich die Ausführungen zumeist auf den Religionsunterricht beziehen, wird im Weiteren schwerpunktmäßig von der Korrelationsdidaktik die Rede sein; vgl. Englert, Rudolf: Korrelation – Ja? Nein? Wie? Didaktische Gestaltungsmöglichkeiten des Gesprächs mit der Tradition. In: ders.: Religionspädagogische Grundfragen. Stuttgart 2007. 148-158.

Verheißung und dem Anspruch des christlichen Glaubens andererseits“.<sup>132</sup> Dieser Anspruch ist weiterhin aktuell: Neu eingeführte Lehrpläne, wie beispielsweise die in Nordrhein-Westfalen oder Niedersachsen<sup>133</sup>, sowie die Bildungspläne in Baden-Württemberg<sup>134</sup> berufen sich auf dieses Prinzip und konkretisieren es in der Struktur ihrer Kompetenzerwartungen.

Auf theoretischer Ebene haben seit der Einführung vielfache Diskussionen stattgefunden, die sich um die Frage der Relevanz, der Ausformung und der Gestaltung der Korrelationsdidaktik drehten. Initiiert wurden sie durch die Debatte, ob dieses Prinzip für den Religionsunterricht überhaupt noch Geltung haben könnte, da durch die zurückgehenden religiösen Voraussetzungen keine Balance mehr gegeben sei.<sup>135</sup> Man sprach bereits von dessen „Abgang“<sup>136</sup>. Es folgte jedoch die Entwicklung von Neukonzeptionen, die das didaktische Prinzip in andere Verständnishorizonte einzubetten versuchten. Besonders die Vorschläge zur Abduktion<sup>137</sup> und Dekonstruktion<sup>138</sup> eröffneten neue Perspektiven für ein Verständnis von Korrelation. Darüber hinaus wurden Modelle entwickelt, die in größerer, zum Teil bewussterer Distanz das Zueinander von Tradition und Lebenswirklichkeit verstanden (Alteritätsmodell, kreativ-kritische Religionsdidaktik).<sup>139</sup> In der Praxis der Grundschule bilden sich diese erweiterten Modelle indes nur wenig ab. Einzig das Modell der impliziten Korrelation von Hans Schmid hat sich in Ansätzen in der Schulwirklichkeit realisiert.<sup>140</sup>

Korrelativ zu unterrichten bedeutet für die Lehrkräfte, eine „produktive Begegnung zwischen den Erfahrungen der Schüler und der Glaubensüberlieferung der Christen einzufädeln“<sup>141</sup>. Religionsunterricht in diesem Sinn korrelativ zu gestalten, gilt in der Praxis als anerkannt und wird als grundlegendes Unterrichtsprinzip verstanden. Bei dem Versuch jedoch, das prinzipielle Grundgerüst auch in der Unterrichtspraxis umzusetzen, eröffnen sich Schwierigkeiten: 1995 konnten 41,3% der Lehrerinnen und Lehrer nicht wirklich etwas mit der theoretischen Konzeption anfangen; sie meinten, keine rechte Vorstellung von ihr zu haben.<sup>142</sup>

Betrachtet man die derzeitige unterrichtliche Praxis, scheinen sich unter dem Sammelbegriff „Korrelation“ eigene Formen in entsprechender Gestaltung herausgebildet zu haben. Korrela-

<sup>132</sup> Hilger, Georg: Korrelationsdidaktik. In: Lexikon der Religionspädagogik. Bd.1. Neukirchen-Vluyn 2001. 1106.

<sup>133</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW: Richtlinien und Lehrpläne. Grundschule. Frechen/Düsseldorf 2008. 168; Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Kath. Religion. Hannover 2006. ([http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_gs\\_karel\\_nib.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_karel_nib.pdf); entnommen am 25.05.2009).

<sup>134</sup> vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Baden-Württemberg: Bildungsplan 2004. Grundschule. Bildungsstandards Katholische Religionslehre. ([http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/GS/GS\\_kr\\_bs.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/GS/GS_kr_bs.pdf); entnommen am 25.05.2009).

<sup>135</sup> Diese Diskussion ist gut nachzuvollziehen in dem Kapitel „Was ist Korrelation?“ In: Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Stuttgart 2007. 122-158; vgl. z.B. Hilger, Georg/Reilly, George (Hg.): Religionsunterricht im Abseits? München 1993; Baudler, Georg: „Prüfet alles, das Gute behaltet“. Zur Korrelationsdidaktik. In: KatBl 120 (1995)9. 608-614; Englert, Rudolf: Korrelationsdidaktik. Bilanz und Perspektiven. In: RpB (1996)38. 3-18; Hilger, Georg: Korrelieren lernen. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. 5. Aufl., München 2008. 319-329.

<sup>136</sup> Englert, Rudolf: Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang. In: Hilger, Georg/Reilly, George (Hg.): Religionsunterricht im Abseits? München 1993. 97-110.

<sup>137</sup> vgl. Prokopf, Andreas/Ziebertz, Hans-Georg: Abduktive Korrelation – Eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik? In: RpB (2000)44. 19-50.

<sup>138</sup> vgl. Kropač, Ulrich: Biblisches Lernen. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. München 2001. 385-401; vgl. Kropač, Ulrich: „Da rang mit Jakob ein Mann ...“. Skizze einer dekonstruktiven Bibeldidaktik. In: Bahr, Matthias/Kropač, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt. München 2005. 124-134, vgl. auch Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. München 2008. 33.

<sup>139</sup> vgl. Greiner, Ulrike: Der Spur der anderen folgen? Religionspädagogik zwischen Theologie und Humanwissenschaften. Münster 2000; vgl. Boschki, Reinhold: „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik. Ostfildern 2003; vgl. auch: Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. München 2008. 31-35.

<sup>140</sup> vgl. Schmid, Hans: Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht. München 1997; vgl. auch: Englert, Rudolf: Korrelation – Ja? Nein? Wie? Didaktische Gestaltungsmöglichkeiten des Gesprächs mit der Tradition. In: ders.: Religionspädagogische Grundfragen. Stuttgart 2007. 153-154.

<sup>141</sup> Englert, Rudolf: Religion reflektieren – nötiger denn je. In: Kirche und Schule 33(2006)139. 11.

<sup>142</sup> vgl. Englert, Rudolf/Güth, Ralph (Hg.): „Kinder zum Nachdenken bringen“. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts in der Grundschule. Stuttgart 1999. 187.

tiv ist Unterricht dann, wenn sowohl und vor allem die Schülerinnen und Schüler involviert sind als auch traditionelle Elemente „irgendwie“ auftreten. Bei diesen Formen handelt es sich nicht zwingend um die in der Theorie entwickelten Konzepte. Der Religionsunterricht der Grundschule ist demnach gekennzeichnet von einem sehr variablen Umgang mit dem grundlegenden Konzept. Von daher stellt sich die Frage, wie es um ein Konzept bestellt ist, nach dem die Mehrzahl der Lehrkräfte zu unterrichten meint, das in der Realisierung jedoch eine kaum mehr auf einen Nenner zu bringende Fülle von Variationen hervorbringt.

#### *Anfragen an den Religionsunterricht*

Aus dieser Situationsbeschreibung ergeben sich vielfältige Fragestellungen an den Religionsunterricht, zum Beispiel: Wie verhält sich der praktizierte Religionsunterricht zu religionsdidaktischen Konzepten, die ihn theoretisch absichern, in seiner Gestaltung prägen und zu Weiterentwicklungen anregen können? Wie wird das Anliegen der Korrelation, eine wechselseitige Beziehung zwischen Tradition und Lebenswelt herzustellen, den Schülerinnen und Schülern nahegebracht? Wie wird es von ihnen aufgenommen? Zeigen Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten für korrelative Lernprozesse? Wodurch zeichnen sich Lernprozesse aus, die in einem konzeptionell relativ unbestimmten Raum stattfinden? Ähnliche Anfragen ergeben sich auch an einige der im Folgenden dargestellten Konzeptionen.

### **3.2 Religionsunterricht mit der Bibel: Bibeldidaktische Konzeptionen**

Biblische Inhalte gehören zu den Klassikern des Grundschulunterrichts. Sie werden häufig und vielfältig unterrichtet, wobei in den letzten Jahren die Vielfalt biblischer Texte und deren Vertiefung etwas zurückstehen mussten, weil die Schülerinnen und Schüler in der Grundschule nicht selten zum ersten Mal mit biblischen Texten in Kontakt kommen. Dennoch gehören biblische Erzählungen in der Grundschule zu den beliebtesten Unterrichtsinhalten. In der Regel prägen Kinder sich diese gut ein, wenngleich sie diese nicht immer deutlich differenzieren. So verwechseln sie häufig noch biblische Figuren.<sup>143</sup> Erst am Ende des Grundschulalters ist eine abnehmende Beliebtheit biblischer Themen zu erkennen, die sich im Sekundarstufenalter fortsetzt.

In der religionspädagogischen Diskussion über den Umgang mit biblischen Texten spielen zwei Perspektiven eine wichtige Rolle: Zum einen sind es theoriegeleitete Konzeptionen der Bibeldidaktik, die zu einem zeitgemäßen Religionsunterricht beitragen wollen, und zum anderen sind es empirische Einblicke in den Umgang mit biblischen Texten im Unterricht. Beide sollen im Folgenden in einem knappen Überblick vorgestellt werden, der am Ende in Anfragen an den Umgang mit biblischen Texten im Grundschulunterricht einmündet.

Die Entwicklung der bibeldidaktischen Konzeptionen zeigt einige typische religionsdidaktische Prozesse, mit denen auf die vielfältigen Veränderungen zu reagieren versucht wird, sei es auf die Entfremdung von traditionellen Inhalten, die disparater gewordene Adressatenschaft oder die veränderten Ausgangsbedingungen. Dabei werden unterschiedliche Wege beschritten.<sup>144</sup> Einige Bibeldidaktiker akzentuieren den inhaltlichen Anspruch der Bibel, der verändert wahr-

<sup>143</sup> vgl. Hanisch, Helmut/Bucher, Anton: Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen. Göttingen 2002.

<sup>144</sup> Ein gutes Beispiel für die Vielfalt der bibeldidaktischen Diskussion ist die Festschrift für Ingo Baldermann: Bachmann, Michael/Woyke, Johannes (Hg.): Erstaunlich lebendig und bestürzend verständlich? Studien und Impulse zur Bibeldidaktik. Neukirchen-Vluyn 2009.

genommen und in den Unterricht eingebracht werden soll. So entwickelte Horst Klaus Berg<sup>145</sup> in den 1990er Jahren ein Modell, mit dem biblische Texte in Grundstrukturen gesehen werden. Er kristallisiert aus den biblischen Texten sechs Grundbescheide und acht Lernchancen heraus.<sup>146</sup> Mit dieser Systematisierung ist eine Erleichterung im Zugang, im Verständnis und in der Vermittlung biblischer Texte verbunden. Für den didaktischen Umgang verhilft diese Modellierung zu einer genaueren Zielorientierung und erleichtert eine klare Abgrenzung.<sup>147</sup> Diesen Versuch eines strukturierenden Bibelverständnisses unternahm schon früh Alex Stock<sup>148</sup> sowie in letzter Zeit und anders ausdifferenziert Gerd Theißen<sup>149</sup> oder auch Peter Müller<sup>150</sup>. Einen anderen Weg beschreitet Ingo Baldermann, der die Bibel als ein Buch des Lernens versteht, mit dem es einen lebendigen, lehrreichen Austausch zu initiieren gilt.<sup>151</sup> Er sieht die biblischen Texte als Ausdruck allgemeiner Erfahrungen der Menschheit. Sein Anliegen ist es, diese Erfahrungen für Heranwachsende heutiger Zeit wieder lebendig werden zu lassen. Dazu löst er Teilstücke biblischer Texte aus ihrem Kontext heraus, um die beschriebenen Erfahrungen zu pointieren.<sup>152</sup> Gegen Konzepte dieser Art formierten sich Widerstände: Die Unvertrautheit vieler Kinder mit biblischen Texten und der verfremdende und fragmentierte Umgang mit ihnen würden verhindern, dass sich biblische Zusammenhänge und vertiefte Verständnisgrundlagen ausbildeten.<sup>153</sup>

Das grundlegende Verständnis biblischer Texte stand auch im Mittelpunkt der Kontroverse zwischen Thomas Ruster und Thomas Meurer.<sup>154</sup> Während für den Ersten die biblische Sprache einer Fremdsprache gleicht, in die Heranwachsende wie in ein unbekanntes Universum hineingeführt werden müssen, betont Thomas Meurer die Andersartigkeit biblischer Texte als ästhe-

<sup>145</sup> vgl. Berg, Horst Klaus: Grundriss der Bibeldidaktik. München/Stuttgart 1993; Berg, Horst Klaus: Worte wie Feuer. München/Stuttgart 1996; vgl. auch: Berg, Horst Klaus: Arbeit mit der Bibel/Bibeldidaktik. In: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002. 215-220.

<sup>146</sup> vgl. Berg, Horst Klaus: Grundriss der Bibeldidaktik. München/Stuttgart 1993; vgl. Berg, Horst Klaus: Bibeldidaktische Grundlinien. In: Adam, Gottfried/Englert, Rudolf/Lachmann, Rainer/Mette, Norbert (Hg.): Bibeldidaktik. Ein Lesebuch. Münster 2006. 129-133.

Die sechs bzw. acht Lernchancen (Die beiden in Klammern gesetzten finden sich in der Veröffentlichung von 2005):

a. Den Anfängergeist beachten, b. Die Bibel als Nachricht aufnehmen, c. Bibeltexte als ‚Antworttexte‘ verstehen, d. Bibeltexte (nicht auf eine Aussage festlegen, sondern) als Textur lesen, e. Bibeltexte als Modelle und Inspiration gelingenden Lebens, f. (Die Bibeltexte an den Grundbescheiden ausrichten), g. Bibel im ganzheitlich-kommunikativen Erleben verstehen, h. (Integrativ arbeiten, keinen neuen „Heilsweg“ festlegen)

<sup>147</sup> Den Schülerinnen und Schülern soll durch diese Struktur der Zugang zu biblischen Texten auf Grundlage von drei verschiedene Unterrichtstypen (bibelorientierte Problemschließung, problemorientierte Texterschließung und fundierte Informationsbausteine) und konkreten Unterrichtsmodellen erleichtert werden; vgl. Berg, Horst Klaus: Grundriss der Bibeldidaktik. München/Stuttgart 1993. 147-181.

<sup>148</sup> vgl. Stock, Alex: Umgang mit theologischen Texten. Einsiedeln 1974; vgl. auch: Adam, Gottfried/Englert, Rudolf/Lachmann, Rainer/Mette, Norbert (Hg.): Bibeldidaktik. Ein Lesebuch. Münster 2006. 142-151.

<sup>149</sup> Gerd Theißen unterscheidet 14 Grundmotive biblischen Glaubens; vgl. Theißen, Gerd: Zur Bibel motivieren, Gütersloh 2003. 131-137; vgl. auch Dohmen, Christoph/Hieke, Thomas: Roter Faden durch die Bibel? In: KatBl 131(2006)242-248; vgl. auch Müller, Peter: Schlüssel zur Bibel. Eine Einführung in die Bibeldidaktik. Stuttgart 2009.

<sup>150</sup> Peter Müller spricht von Schlüsseln aus der Perspektive der Bibel; vgl. Müller, Peter: Schlüssel zur Bibel. Eine Einführung in die Bibeldidaktik. Stuttgart 2009.

<sup>151</sup> vgl. z.B. Baldermann, Ingo: Die Bibel - Buch des Lernens. Göttingen 2000; vgl. Baldermann, Ingo: Einführung in die Bibel. Göttingen 1993.

<sup>152</sup> vgl. Baldermann, Ingo: Wer hört mein Weinen? Neukirchen-Vluyn 1992; vgl. Baldermann, Ingo: Auferstehung sehen lernen. Neukirchen-Vluyn 1999; vgl. Baldermann, Ingo: Gottes Reich - Hoffnung für Kinder. Neukirchen-Vluyn 2005.

<sup>153</sup> vgl. z.B. Fricke, Michael: ‚Schwierige‘ Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe. Göttingen 2005. 86-88.

<sup>154</sup> vgl. Ruster, Thomas: Die Welt verstehen ‚gemäß der Schriften‘. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 43(2000)3. 189-203; vgl. Meurer, Thomas: Das Fremde unmittelbar oder das Unmittelbare fremd machen? Suchbewegungen in der Bibeldidaktik. In: Religionspädagogische Beiträge (2002) 49. 3-16; vgl. Meurer, Thomas: Der ausgelutschte Klassiker. In: Kontexte (2003)1. 4-10; vgl. Meurer, Thomas: Bibelkunde statt Religionsunterricht? Zu T. Rusters Konzept einer ‚Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis‘. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 44(2001)4. 248-255.

Auch Hubertus Halbfas, Christina Kalloch und Marc Wischnowsky haben sich in dieser Debatte zu Wort gemeldet; vgl. Halbfas, Hubertus: Thomas Rusters "fällige Neubegründung des Religionsunterrichts"- eine kritische Antwort. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 44(2001)1. 41-52; vgl. Kalloch, Christina/Kruhöffner, Bettina: Das Alte Testament „unmittelbar“ erschließen? Kritische Anfragen an die bibeldidaktische Konzeption Ingo Baldermanns. Loccumer Pelikan 11(2001)2. 59-64; vgl. Kalloch, Christina: Das Alte Testament im Religionsunterricht der Grundschule. Münster 2001; vgl. Wischnowsky, Marc: Das Alte Testament "historisch-kritisch" erschließen? In: Loccumer Pelikan 11(2001)4. 171-174.

tisches und literarisches Produkt von hoher Qualität, sodass es im Umgang mit den Texten in erster Linie um ästhetische Erfahrungen und weniger um Konfrontation und Wissensvermittlung gehe. In den unterrichtlichen Konsequenzen unterscheiden sich die beiden Ansätze dementsprechend deutlich: Ist es für Thomas Ruster didaktisch elementar, in dieses fremde Wirklichkeitsverständnis durch Prozesse der Emergenz und der Herstellung von interkontextuellen Zusammenhängen einzuführen,<sup>155</sup> geht es Thomas Meurer um eine indirekt wirksame und unabgeschlossene Anschauung in der Rezeption der biblischen Texte, mithilfe derer eine theologische Begriffsbildung geschähe. An diesen ausgewählten und nur knapp skizzierten bibeldidaktischen Modellen wird sichtbar: Das jeweils zugrunde liegende Verständnis von biblischen Texten kennzeichnet das jeweilige bibeldidaktische Konzept und verlangt nach einer dementsprechend gestalteten Unterrichtspraxis.

Andere Richtungen der Bibeldidaktik versuchen, den Zugangsweg der Schülerinnen und Schüler zur Bibel neu zu sehen und unterrichtspraktisch umzusetzen. Das entspricht Entwicklungen in der Exegese, rezeptionsästhetische Aspekte stärker zu berücksichtigen. Ein Beispiel für diese Tendenz ist die dialogische Bibeldidaktik Franz Wendel Niehls.<sup>156</sup> Sie sieht Text und Leser/in in einer dialogischen Wechselbeziehung und rezipiert den Erfahrungsgehalt des Textes im Spiegel heutiger Erfahrungen. Eine derartige Wechselbeziehung betont ebenfalls das bibeltheologische Modell von Mirjam Schambeck,<sup>157</sup> das von einer Welt des Textes und einer Welt der Adressaten ausgeht. Mirjam Schambeck geht es neben einer dezidierten und detaillierten Wahrnehmung der möglichen Rezipienten auch um eine fundierte und sachlich eingebettete Auseinandersetzung mit dem Text sowie seiner Auslegungs- und Traditionsgemeinschaft, die sich im wechselseitigen Austausch befinden.

Einen Wechselprozess anderer Art beschreibt Ulrich Kropač.<sup>158</sup> Er möchte dem Eindruck der Passgenauigkeit biblischer Texte in seinem Konzept der dekonstruktiven Bibelarbeit entgegenarbeiten. In den beiden Prozessen der Destruktion und der Konstruktion werden sowohl der Text als auch die Leserin oder der Leser in Frage gestellt. Biblische Texte werden als solche gesehen, die Ambivalenzen, Brüche und Zwischentöne beinhalten sowie weniger Antworten als vielmehr Fragen aufwerfen (Destruktion). Konstruktiv wird die Rezeption der biblischen Texte, wenn erahnbar wird, dass in ihnen ein Potential zur Lebensbewältigung und Perspektiven der Hoffnung angeboten werden. Um diesen Anspruch im Unterricht realisieren zu können, muss es zu einer „spannungsvollen Bewegung zwischen Text und Subjekt“<sup>159</sup> kommen.

Den Grundschulunterricht ließen diese Debatten relativ unberührt. Es fällt schwer zu entscheiden, ob und in welcher Form diese Modelle in den Unterricht Eingang gefunden haben oder ob in den Konzeptionen Wahrnehmungen aus der Schulpraxis aufgenommen wurden. Einige Modelle fanden eher implizit in den Unterricht Eingang, wie zum Beispiel durch die Unterrichtsentwürfe von Horst Klaus Berg oder auch durch die Ästhetisierung von Unterrichtsgestaltung.

<sup>155</sup> vgl. Ruster, Thomas: Die Welt verstehen ‚gemäß der Schriften‘. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 43(2000)3. 201.

<sup>156</sup> vgl. z.B. Niehl, Franz Wendel: Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege. München 2006; vgl. Niehl, Franz Wendel: Warum hat David keine Angst? Oder: Unter welchen Bedingungen fördern biblische Texte identitätsorientiertes Lernen? In: Religionsunterricht an höheren Schulen 45(2002)5. 310-315.

<sup>157</sup> vgl. Schambeck, Mirjam: Bibeltheologische Didaktik. Göttingen 2009.

<sup>158</sup> vgl. Kropač, Ulrich: Biblisches Lernen. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. München 2001. 385-401; vgl. Kropač, Ulrich: Bibelarbeit in der Postmoderne. Zur Gestalt einer dekonstruktiven Bibeldidaktik. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 48(2005)3. 160-169; vgl. Kropač, Ulrich: „Da rang mit Jakob ein Mann ...“. Skizze einer dekonstruktiven Bibeldidaktik. In: Bahr, Matthias/Kropač, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hr.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005. 124-134.

<sup>159</sup> Kropač, Ulrich: Schülerinnen und Schüler als „Exegeten“ oder als „Raumfahrer“ im biblischen Zeichenuniversum? Bibeldidaktische Suchbewegungen zwischen Entwicklungspsychologie und Semiotik. In: Adam, Gottfried/Englert, Rudolf/Lachmann, Rainer/Mette, Norbert (Hg.): Bibeldidaktik. Ein Lesebuch. Münster 2006. 156.

gen (Thomas Meurer). Am deutlichsten wurde das Modell Ingo Baldermanns rezipiert, unter anderem weil es in den Unterrichtsvorschlägen von Rainer Oberthür umgesetzt wurde. Das stellt sich bei den weiterführenden Schulen unter Umständen anders dar. Gerade die Konzepte, die offener angelegt sind und die Bibel disparater sehen, wie das Modell von Ulrich Kropač, sind in der Grundschule kaum umgesetzt worden. Hier wird die Bibel eher in einer passgenauen, als Analogie verstandenen Entsprechung menschlicher Erfahrungen gesehen und den Schülerinnen und Schülern präsentiert.

Die Frage danach, wie Kinder biblische Texte rezipieren, führt immer wieder zu kontroversen Diskussionen: Den Ergebnissen von Ronald Goldman<sup>160</sup>, der in seinen Untersuchungen drei Stufen der Bibelrezeption feststellen konnte, stehen beispielsweise Erfahrungen der Kinder- und Jugendtheologie gegenüber. Ronald Goldman sah die biblische Rezeption von Grundschulkindern in drei Entwicklungsstufen: In einer von ihm präreligiös-voroperational genannten Phase (7-8 Jahre) wird die Bibel von den Kindern buchstäblich aufgefasst. Wunder werden als Zauber interpretiert und Gott ist in der Rolle zu bestrafen und zu belohnen. In der darauffolgenden Phase (subreligiös, konkret-operatorisch) wird die Bildsprache der Bibel nicht mehr unkritisch und ganz wörtlich aufgefasst, aber auch noch nicht symbolisch. In der religiös formal-operatorischen Phase werden dann alle biblischen Aussagen symbolisch ausgelegt. Diese formalen Einteilungen finden nicht durchgängig Zustimmung: Vertreter der Kindertheologie sehen Kinder vielmehr in der Lage, sehr eigenständige und differenzierte *Theologien* zu entwickeln. In ihren Deutungen und ihren Präferenzen für exegetische Deutungsangebote zeigen sich deutlichere Unterschiede in den Stufen ihres religiösen Urteils, als das die Untersuchung von Ronald Goldman vermuten ließe, zum Beispiel bei der Interpretation von Wundererzählungen<sup>161</sup> (vgl. 4.1.1/4.1.2).

Helmut Hanisch und Anton Bucher konnten in einer Fragebogenuntersuchung feststellen, dass 87,7% der Kinder angeben, biblische Geschichten zu kennen, eine Vielzahl davon aus dem Religionsunterricht. Größere Schwierigkeiten bereitete es den Kindern dagegen, diese Erzählung in Verbindung mit ihrem Leben zu sehen: „Auffallend wenig der 2402 Befragten Viertklässler in Baden-Württemberg und in Berlin gelangen zu der Einsicht, dass die im Unterricht behandelten biblischen Geschichten etwas mit ihnen und mit ihrem Leben zu tun haben.“<sup>162</sup> Hierbei handelt es sich um ein zentrales Problem der Bibeldidaktik.

Ähnlich verhält es sich mit der Rezeption von Schöpfungsvorstellungen und metaphorischer Sprache bzw. Gleichnissen.<sup>163</sup>

Das Forscherteam Reto Luzius Fetz, Karl Helmut Reich und Peter Valentin<sup>164</sup> sah das Grundschulalter als das Alter des unreflektierten artifiziellistischen Schöpfungsverständnisses

---

<sup>160</sup> vgl. Goldman, Ronald: *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*. London 1964.

<sup>161</sup> vgl. u.a. Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin: „Kinder als Exeget/innen“ *Zuspruch für eine kindertheologische Bibeldidaktik*. In: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin u.a. (Hg.): *„Man hat immer ein Stück Gott in sich.“ Mit Kindern biblische Geschichten deuten*. Stuttgart 2006. 7-15.

<sup>162</sup> Hanisch, Helmut: *Die Binnensicht des evangelischen Religionsunterrichts aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. In: Wermke, Michael: *Keine Pflicht, aber Kür. Beiträge aus Theologie und Pädagogik*. Jena 2007. 264.

<sup>163</sup> Auch Fritz Oser und Paul Gmünder sowie James Fowler haben die Weltbildentwicklung von Heranwachsenden untersucht. Aufgrund der intensiven Bearbeitung in Punkt 4.1.1 wurde an dieser Stelle auf eine Darstellung dieser Forschungsergebnisse verzichtet; vgl. Ritter, Werner H.: *Kinder und Schöpfung*. In: Hilger, Georg/Ritter, Werner H.: *Religionsdidaktik Grundschule*. München/Stuttgart 2006. 222-223.

<sup>164</sup> vgl. Fetz, Reto Luzius/Reich, Karl Helmut/Valentin, Peter: *Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturalistische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart 2001; vgl. Fetz, Reto Luzius/Reich, Karl Helmut/Valentin, Peter: *Weltbild, Gottesvorstellung, religiöses Urteil: Welche Beziehung?* In: Bucher, Anton (Hg.): *Entwicklung von Religiosität. Grundlagen – Theorieprobleme – Praktische Anwendung*. Freiburg/Schweiz 1989. 149-158. Aus der umfangreichen Menge von Untersuchungsergebnissen können an dieser Stelle nur die herausgegriffen werden, die sich auf das Grundschulalter beziehen.

an. Die göttliche ‚Schöpfertätigkeit‘ entspricht der Tendenz des kindlichen Denkens, alles auf personal-lebendige Wirkmächte zurückzuführen. Gott wird von den Kindern in konkrete Beziehungen gesetzt: Er kann seine Erde gestalten, kann sie beschützen oder helfend eingreifen; er ist im Sinne der Autoren ein sehr „menschlicher Gott“<sup>165</sup>. Nach den Ergebnissen der Forschergruppe kommt es aufgrund von naturwissenschaftlichen Kenntnissen dann zur Auflösung bzw. zur Umwandlung dieses Schöpfungsverständnisses im Jugendalter.

Da es beim Verständnis von Schöpfung in erster Linie um eine Differenzierung des Wirklichkeitsverständnisses geht, ist für die religionsunterrichtliche Arbeit bedeutsam, inwieweit oder wann Kinder in der Lage sind, komplementäre Vorstellungen auszubilden. Fritz Oser und Karl Helmut Reich<sup>166</sup> fanden heraus, dass die Entwicklung dieser Fähigkeit mit der Entwicklung des logischen Denkens zusammenhängt. Sie sehen Grundschulkinder nicht oder nur sehr anfanghaft in der Lage, komplementär zu denken (Stufe I und Stufe II). Die Autoren vermuten, dass durch Anregung und Übung sowie durch die Erfahrung von Widersprüchen sowohl das logische als auch in besonderem Maß das komplementäre Denken geschult werden kann.<sup>167</sup>

Anna-Katharina Szagun<sup>168</sup> kommt in ihrer Studie zu anderen Ergebnissen: Sie fand heraus, dass Grundschulkinder durchaus in der Lage sind, ein sachgerechtes Bibelkonzept aufzubauen und biblische Texte mehrperspektivisch zu verstehen. Diese Fähigkeit sei für Kinder mit Unterstützung erlernbar. Voraussetzung dafür seien eine Einführung in die Entstehungskontexte und die Möglichkeit, sich auf der Ebene der Geschichten auseinanderzusetzen zu können, also nicht auf einer rein abstrakt-reflexiven Ebene (vgl. 4.2.3).

Ähnlich kontrovers zeigen sich die Diskussionen um das Metaphern- und Gleichnisverständnis.<sup>169</sup> Vertritt Anton Bucher vehement die These, dass die Gleichnissprache Kinder im Grundschulalter in ihrem Verständnishorizont überfordere,<sup>170</sup> plädiert Hubertus Halbfas für eine frühe Einübung in metaphorische Sprache, um Kinder frühzeitig zu bildlichen und symbolischen Verständnishorizonten hinzuführen. Exemplarische Praxisbeispiele wie die von Rainer Oberthür scheinen zu bestätigen, dass sich Kinder gleichzeitig auf den unterschiedlichen Verständnisebenen befinden können. Fast wie ein Kompromiss mutet das Ergebnis der Untersuchung von Anke Pfeifer an.<sup>171</sup> Sie empfiehlt, Gleichnisse erst in den letzten beiden Grundschuljahren zu thematisieren. Deren thematische und sprachliche Erschließung erfordere bestimmte kognitiv-reflexive und formale Abstraktionsfähigkeiten, über die Kinder zu Schulbeginn in der Regel noch nicht verfügten.

---

<sup>165</sup> vgl. Fetz, Reto Luzius/Reich, Karl Helmut/Valentin, Peter: Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturalistische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart 2001. 344.

<sup>166</sup> vgl. Oser, Fritz/Reich, Karl Helmut: Wie Kinder und Jugendliche gegensätzliche Erklärungen miteinander vereinbaren. In: Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.): Die religiöse Entwicklung des Menschen. Stuttgart 2000. 216-225; vgl. Reich, Helmut: Religiöse und wissenschaftliche Weltbilder. Entwicklung einer komplementären Betrachtungsweise in der Adoleszenz. In: Unterrichtswissenschaft 15(1987)3. 332-343.

<sup>167</sup> Wie diese Fähigkeit zur Komplementarität in einem Elementarisierungsmodell umgesetzt werden kann, zeigt Karl Ernst Nipkow; vgl. Nipkow, Karl Ernst: Kompetenzansatz und Bildung – Notwendigkeit und Grenze des Lehrens – bildendes Lernen – elementarisierender Unterricht. In: Seminar 13(2007)4. 35-51.

<sup>168</sup> vgl. Szagun, Anna-Katharina/Fiedler, Michael: Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena 2008. 412-417.

<sup>169</sup> vgl. Hilger, Georg: Kinder als Exegeten? Zum Bibelverständnis von Kindern im Grundschulalter. In: Hilger, Georg/Ritter, Werner H.: Religionsdidaktik Grundschule. München/Stuttgart 2006. 192-197.

<sup>170</sup> vgl. Bucher, Anton: Gleichnisse verstehen lernen. Freiburg/Schweiz 1990.

<sup>171</sup> vgl. Pfeifer, Anke: Wie Kinder Metaphern verstehen. Semiotische Studien zur Rezeption biblischer Texte im Religionsunterricht der Grundschule. Münster 2002; vgl. Pfeifer, Anke: Gleichnisse im Religionsunterricht der Grundschule?! In: KatBl 134(2009)5. 340-346.

### *Anfragen an den Religionsunterricht*

Aus diesem facettenreichen Bild, das aus den Tendenzen in den bibeldidaktischen Konzeptionen, den empirischen Untersuchungen und der praktischen Realisierung im Grundschulunterricht entsteht, ergeben sich einige Fragestellungen: Mit welchen Mustern rezipieren Kinder biblische Texte? Welche Aussagen filtern sie heraus und welche erleben sie als für sich bedeutsam? Mit welcher Rezeptionsfähigkeit begegnen sie biblischen Texten? Was kann über die Wirkung von biblischen Texten, die Kinder im Religionsunterricht kennenlernen, gesagt werden? Können aus deren Rezeption Konsequenzen für die Verwendung und Entwicklung bibeldidaktischer Konzeptionen im Grundschulunterricht gezogen werden? Wird zum Beispiel ein biblischer Lernprozess durch das Herausbilden von Grundaussagen erleichtert? Oder fordern vielleicht gerade disparate Aussagen zu einer besonders intensiven Auseinandersetzung heraus?

Um die Rezeption von biblischen Inhalten differenzierter und fundierter einordnen und damit die Deutungsmuster von Grundschülerinnen und -schülern angemessener verstehen zu können, wären weitere Einblicke in kindliche Wahrnehmungsprozesse erforderlich.

### **3.3 Religionsunterricht in Form gebracht: Performativer Religionsunterricht**

Durch eine besondere Betonung der Ausdrucksgestaltung brachte sich der Ansatz des performativen Religionsunterrichts in den letzten Jahren ins Gespräch, wurde ausführlich diskutiert und teilweise sehr kritisch rezipiert. Sprechen ihm einige Kritiker den Status eines neuen Konzepts ab,<sup>172</sup> betonen Vertreterinnen und Vertreter dieser Richtung seine Bedeutung in Zeiten zurückgehender religiöser Sozialisation und unterstreichen durch Praxisbeispiele seine Notwendigkeit und Umsetzbarkeit.<sup>173</sup> Der performative Religionsunterricht wird sowohl in der evangelischen als auch in der katholischen Religionspädagogik befürwortet<sup>174</sup> und findet Unterstützung in aktuellen pädagogischen Positionierungen.<sup>175</sup> Die performative Religionsdidaktik will bewusst dem Fehlen originärer religiöser Erfahrungen entgegenwirken. Da die Kinder und Jugendlichen wenig gelebten Glauben erfahren, will der performative Religionsunterricht diesen Erfahrungsbezug durch eine handelnde, vollziehende, rituelle Begegnung mit religiösen Inhalten oder deren Ausdrucksgestaltung herstellen. Die performative Religionsdidaktik bezieht sich unter anderem auf die Sprechakttheorie John Austins und John Searles, auf die Performance-Vorstellung aus der Theaterwissenschaft und der Ethnologieforschung sowie auf Elemente der Semiotik.<sup>176</sup> Erhält der Religionsunterricht im Verständnis der

<sup>172</sup> vgl. Domsgen, Michael: Performativer Religionsunterricht. In: RpB (2005)54. 31-49.

<sup>173</sup> vgl. Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. München 2008.

<sup>174</sup> Als Vertreter/innen aus der evangelischen Religionspädagogik sind neben anderen Bärbel Husmann, Thomas Klie, Silke Leonard, Bernhard Dressler zu nennen; vgl. z.B. Klie, Thomas/Leonard, Silke (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. Stuttgart 2008.

Vertreter/innen aus der katholischen Religionspädagogik sind unter anderen Hans Mendl und Hans Schmid; vgl. Mendl, Hans: Mehr als Reden über Religion. Die Bedeutung eines performativen Religionsunterrichts. In: Prisma RU (2005)1. 4-16; vgl. Mendl, Hans: Religion inszenieren. Eine Gratwanderung. In: Kirche und Schule 33(2006)10. 3-8; vgl. Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. München 2008; Schmid, Hans: vgl. Mehr als Reden über Religion. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 45(2002)1. 2-10.

Rudolf Englert markiert dennoch deutliche konfessionelle Unterschiede: Gehe es der katholischen Religionspädagogik um „Teilhabe am Formenkanon kirchlicher Praxis“, steht auf evangelischer Seite eher die „Neu-Inszenierung [...] aus Formen spielerischen oder experimentellen Probierens“ im Vordergrund; vgl. Englert, Rudolf: Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz. In: ZPT 60(2008)1. 7.

<sup>175</sup> vgl. z.B. Prange, Klaus: Die Zeigestructur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn 2005.

<sup>176</sup> vgl. z.B. Roose, Hanna: Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität. In: Loccumer Pelikan 16(2006)3. 109-115; Schobert, Ingrid: Glauben-Lernen heißt eine Sprache lernen. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 45(2002)1. 20-31; Dressler, Bernhard/Knie, Thomas: Zeichenspiele inszenieren. Umriss einer semiotischen Religionsdidaktik. In: Bizer, Christoph/Degen, Roland/Englert, Rudolf u.a. (Hg.): Religionsdidaktik. Neukirchen-Vluyn 2002. 90-111; vgl. auch: Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. München 2008. 36-60.



Sprechakttheorie die übergreifende Bedeutung, dass mit Worten und Handlungen auch tiefergehende Wirklichkeiten geschaffen werden, geht es beim Rückgriff auf die Bezugsgröße der Performance um eine Inszenierung religiöser Erfahrung durch ein „Probearbeiten auf Zeit“. Das semiotische Verständnis betont Religion als eine Größe mit „je eigenen ästhetischen Zeichensystemen, deren Deutung einerseits festgelegt und andererseits aber unabschließbar ist.“<sup>177</sup> Es geht dem performativen Religionsunterricht darum, durch handelnde Tätigkeit eine Wirklichkeit zu schaffen, in der religiöse Erfahrungen wirksam und intensiv erlebt werden können. Dass dabei dem Akt, der gleichzeitig auch Wirklichkeit setzt, eine besondere Rolle zukommt, wird an Beispielen des Segnens, des Betens oder des Feierns erkennbar. Im performativen Religionsunterricht soll den Kindern religiöse Wirklichkeit anders erfahrbar werden als in rein diskursiven, kognitiv orientierten Zugängen. Durch die performative Umsetzung biblischer Texte sollen produktive Lernprozesse in Gang gesetzt werden, wenn Heranwachsende sich an den Brüchen, Widersprüchlichkeiten und Dissonanzen der Texte reiben.<sup>178</sup> So wird ein besser verankerter, existentieller Lernprozess zum „Unterrichtsgegenstand Religion“ erhofft, der vielen Kindern fremd geworden ist.

Mit diesem „Erfahrbar-Machen“ von Religion werden Grenzen tangiert, was kritische Nachfragen oder ablehnende Reaktionen zur Folge hatte.<sup>179</sup> Der performative Religionsunterricht profanisieren religiöse Elemente und könne Sensibilitäten eigenen und fremden Religionen gegenüber verletzen. Im Sinne einer Performativität vereinnahmt er die Heranwachsenden und nutze implizit wirkende Kräfte aus; auch mangle es ihm teilweise an Ernsthaftigkeit. Performativer Religionsunterricht drifte so in eine „katechetische Missionierung“<sup>180</sup> ab und könne keine dauerhaften Verhaltensveränderungen oder intentionalen Lernprozesse ermöglichen. Durch aktionsreiches Handeln ohne reflektierte Vertiefung werde der Religionsunterricht zu einer „Spaßkultur“<sup>181</sup> degradiert.

Hans Mendl räumt ein, dass ein Aneignungsprozess, im Sinne einer „authentischen“ „Erfahrungsdeutung“<sup>182</sup>, immer einer gewissen Unplanbarkeit und Unüberprüfbarkeit unterliege, sodass über Wirkung und Nachhaltigkeit - wie auch beim Lernen in anderen Fächern – keine verlässlichen Aussagen gemacht werden können. Er entgegnet den Kritikern, dass es im performativen Religionsunterricht nicht allein um die Partizipation, sondern auch um die Deutung dieser Erfahrung gehe. Er weist demnach eine unreflektierte Handlungsorientierung zurück. In seinem Modell der gestuften Teilnahme an Religion, in der Reflexion des Erfahrungsbegriffs und in der Ablehnung des Dualismus zwischen „didaktisch-reflexiver Inszenierung und authentischer Praxis“ wirkt er vielen kritischen Argumenten entgegen.<sup>183</sup> Auch Bernhard Dressler betont, dass es nicht um eine „Einübung“ oder gar „Initiation“, sondern um ein „sachangemessenes, handlungsorientiertes *Verstehen von Religion als einer Praxis*“ [Hervorhebung des Autors] gehe.<sup>184</sup>

<sup>177</sup> Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. München 2008. 44.

<sup>178</sup> vgl. Dressler, Bernhard: Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 45(2002)2. 11-19.

<sup>179</sup> vgl. z.B. Domsgen, Michael: Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption? In: RpB (2005)54. 31- 49; vgl. Jakobs, Monika: Zur religionsdidaktisch-schulpädagogischen Orientierung des Religionsunterrichts. In: RpB (2007)58. 41-52.

<sup>180</sup> Roose, Hanna: Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität. In: Loccumer Pelikan 16(2006)3. 112; vgl. auch Englert, Rudolf: Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz. In: ZPT 60(2008)1. 9.

<sup>181</sup> Roose, Hanna: Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität. In: Loccumer Pelikan 16(2006)3. 114.

<sup>182</sup> vgl. Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. München 2008. 68.

<sup>183</sup> vgl. Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. München 2008. 64; 72-81.

<sup>184</sup> Dressler, Bernhard: Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 45(2002)2. 16.

Gerade im Grundschulbereich werden Formen des performativen Religionsunterrichts praktiziert, wenngleich das theoretische Konzept sicher wenig bekannt sein dürfte und somit die unterrichtliche Praxis nicht immer explizit an das Theoriemodell zurückgebunden wird. Die genaue Einordnung und Beurteilung wird unter anderem dadurch erschwert, dass die Grenzen eines *rein* handlungsorientierten und eines *schon* performativen Religionsunterrichts sehr fließend und noch nicht genau beschrieben sind.

#### *Anfragen an den Religionsunterricht*

Lassen Unterrichtsrezeptionen von Kindern erkennen, wie und ob die Kinder den erlebten Handlungsmomenten ein anderes Wirklichkeitsempfinden entnehmen können? Verhilft ihnen ein derartig intensiver Lernprozess zu nachhaltigem Lernen? Was kann zum Verhältnis von inhaltlicher Auseinandersetzung und spezieller Vermittlungsform gesagt werden?

### **3.4 Lernen mit Tiefenerfahrungen: Spirituelles Lernen**

Die Diskussion über das spirituelle Lernen fand bislang schwerpunktmäßig im angelsächsischen Bereich statt.<sup>185</sup> Sie wird mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum stärker wahrgenommen und rezipiert.<sup>186</sup> Damit geht eine deutlich veränderte Konnotation des Begriffs einher: Spiritualität wird nicht mehr nur verstanden als etwas „Altertümliches“<sup>187</sup>, sondern erlebt derzeit einen außerordentlichen Aufschwung. Dabei eröffnen sich bereits bei der Beschreibung und Definition von Spiritualität Probleme: Anton Bucher listet ein Bedeutungsspektrum von acht Kategorien auf, das von „Übernatürlich-Transzendent“ und „Esoterik-Okkultismus“ über „Gefühle von Harmonie“ und „Glaube“ bis zu „philosophische Komponenten“ und „Individualisation“ reicht.<sup>188</sup> Rebecca Ney kommt demnach zu dem Schluss, „Ambiguität“ und „Heterogenität“ zu den wichtigsten Kennzeichen von Spiritualität zu zählen.<sup>189</sup> Als ebenso „kniffligen Grenzdisput“<sup>190</sup> stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Spiritualität und Religion bzw. Glauben heraus. Ob die eine Dimension umfassender als die andere oder die andere Voraussetzung für die erste sei, ist letztendlich nur schwer zu klären.

Ob es für Spiritualität eine genetische Disposition gibt oder ob sie sich sozialisatorisch entwickelt, wird in ersten Untersuchungen zu erfassen versucht. Der derzeitige Forschungsstand lässt vermuten, dass es genetisch vorgeprägte Muster für Spiritualität gibt, sodass, anders als bei religiösen Praktiken, hier eher von einer genetischen Disposition ausgegangen werden kann.<sup>191</sup> Spiritualität wäre somit auch nur bedingt erlernbar. Dennoch scheint es nicht ganz

<sup>185</sup> Bekannte Vertreter/innen dieser Richtung sind: Rebecca Nye, David Hay, Clive Erricker und Andrew Wright. Bereits seit 1996 erscheint in Großbritannien die Zeitschrift „International Journal of Children's spirituality“; vgl. z.B. Bucher, Anton: Spirituelle Intensiverfahrenen von Kindern. In: Bucher, Anton/Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse.“ Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. Stuttgart 2007. 18-36; vgl. Mette, Norbert: Spirituelle Entwicklung und Bildung im Kindesalter. Ein Forschungsprojekt von David Hay und Rebecca Nye. In: Simon, Werner (Hg.): meditatio. Münster 2002. 277-303.

<sup>186</sup> vgl. Bucher, Anton/Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse.“ Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. Stuttgart 2007; vgl. Büttner, Gerhard: Spiritualität als Kompetenz. In: entwurf (2008)1. 9-13; vgl. Simon, Werner (Hg.): meditatio. Münster 2002; vgl. auch: Themenheft KBI 133(2008)2: Spiritualität im Alltag. Dabei darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass die englische Entwicklung eine Reaktion auf einen sehr informellen, religionskundlichen Religionsunterricht ist. Anton Bucher merkt zu Recht an, dass dieses englisch-amerikanische Verständnis große Nähe zu Formen hat, die hierzulande als handlungsorientiertes Lernen verstanden werden (vgl. Bucher, Anton: Vorwort zu Bucher, Anton/Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse.“ Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. Stuttgart 2007.8).

<sup>187</sup> vgl. Bucher, Anton: Spirituelle Intensiverfahrenen von Kindern. In: Bucher, Anton/Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse.“ Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. Stuttgart 2007. 20.

<sup>188</sup> vgl. Bucher, Anton: Psychologie der Spiritualität. Basel 2007. 23-24.

<sup>189</sup> vgl. Nye, Rebecca: Spiritualität, Religion, Kinder. Beobachtungen aus englischer Perspektive. In: CRP 55(2002)4. 8.

<sup>190</sup> Nye, Rebecca: Spiritualität, Religion, Kinder. Beobachtungen aus englischer Perspektive. In: CRP 55(2002)4. 8.

<sup>191</sup> vgl. Bucher, Anton: Psychologie der Spiritualität. Basel 2007; bes.: Entwicklung von Spiritualität, 57-99.

ausgeschlossen, dass auch der kulturelle Kontext Einfluss auf die Ausbildung von Spiritualität hat.<sup>192</sup> Was kann dann vor diesem Hintergrund über Spiritualität von Kindern und spirituelles Lernen gesagt werden?

Die Vertreterinnen und Vertreter der Kinderspiritualität gehen davon aus, dass Kinder spirituelle Erfahrungen machen, und belegen dies in ihren Studien. Spiritualität von Kindern komme besonders „dann zum Ausdruck [...], wenn [...] eine [...] außergewöhnliche starke Bewußtheit oder Perzeption“ auftrete und der erlebte „Inhalt sich darauf bezieht, wie das Kind sich selbst in seinem Verhältnis zu Anderen, zu sich selbst, zu Gott oder zur Umwelt sieht“.<sup>193</sup> Als Kategorien für spirituelle Sensibilität werden das „Empfinden von Aufmerksamkeit“, das „Gespür für das Geheimnisvolle der Wirklichkeit“ und das „Gefühl für Wertvolles“ angesehen.<sup>194</sup> Michael Buchanan und Brendan Hyde verbinden mit spirituellem Lernen die Erfahrung von „connectedness“ oder „relationship“, die ein Individuum mit sich selbst, mit anderen und mit dem Transzendenten (in christlichem Sinn: Gott) hat.<sup>195</sup> In Rückbezug auf andere Studien<sup>196</sup> betonen die beiden, dass die spirituelle Dimension die Möglichkeit eröffnet, innerlich das zu reflektieren und nach außen hin auszudrücken, was sich als „inner transformation“<sup>197</sup> ereignet hat. Sie unterscheiden kognitive, affektive und spirituelle Lernformen, die komplementäre Rollen in Lernprozessen einnehmen.

Dem spirituellen Lernen wird eine Bedeutung als Bildungsgeschehen eingeräumt:<sup>198</sup>

„Die spirituelle Dimension religiöser Bildung zeigt sich in der Anregung zur Entwicklung einer Persönlichkeit, die die eigene religiöse Geschichte reflektieren, die das Wachsen der persönlichen Spiritualität beschreiben, die Leben und Glauben in Beziehung setzen und andere an den Spannungen teilnehmen lassen kann, in die Menschen geführt werden, die sich auf die Suche nach Gott begeben [...]“

Vom spirituellen Lernen wird somit ein sehr vielfältiger und vielschichtiger Lerngewinn erhofft, sodass Norbert Mette resümiert:<sup>199</sup>

„Auf jeden Fall bedeutet der Spiritualitätsbegriff für die religionspädagogische Theorie und Praxis einen erheblichen Gewinn. Scheint doch Spiritualität eine Kompetenz zu sein, die es auf der einen Seite dem Menschen ermöglicht, seiner ureigenen, unverwechselbaren Identität auf die Spur zu kommen und sich ihrer - immer neu - zu vergewissern, und auf der anderen Seite zugleich die Möglichkeit zu eröffnen, einer tiefen Verbundenheit der gesamten Menschheit mit- und untereinander gewahr zu werden.“

Es werden drei Formen spirituellen Lernens unterschieden: die universale, die postmoderne und die kritische Spiritualität.<sup>200</sup> Als Vertreter der ersten Gruppe steht David Hay. Dieser versteht Spiritualität als genetisch angelegte Fähigkeit, die durch gesellschaftliche Rationalität unterdrückt und durch Erziehung wiederzubeleben sei.<sup>201</sup> Er hat bei Kindern die spirituellen

<sup>192</sup> vgl. Mette, Norbert: Spirituelle Entwicklung und Bildung im Kindesalter. Ein Forschungsprojekt von David Hay und Rebecca Nye. In: Simon, Werner (Hg.): meditatio. Münster 2002. 278.

<sup>193</sup> Reich, K. Helmut: Spiritualität von Kindern: Wie können wir sie erfassen und was daraus lernen? In: Transpersonale Psychologie und Psychotherapie 6(2000)2. 84.

<sup>194</sup> vgl. Mette, Norbert: Spirituelle Entwicklung und Bildung im Kindesalter. Ein Forschungsprojekt von David Hay und Rebecca Nye. In: Werner Simon (Hg.): meditatio. Münster 2002. 282. (in Bezugnahme auf Ney und Hay).

<sup>195</sup> vgl. Buchanan, Michael T./Hyde, Brendan: Learning beyond the surface: engaging the cognitive, affective and spiritual dimensions within the curriculum. In: International Journal of Children's Spirituality. 13(2008)4. 309-320.

<sup>196</sup> Michael T. Buchanan und Brendan Hyde nehmen dabei Bezug auf Untersuchungen von Marian de Souza.

<sup>197</sup> Buchanan, Michael T./Hyde, Brendan: Learning beyond the surface: engaging the cognitive, affective and spiritual dimensions within the curriculum. In: International Journal of Children's Spirituality. 13(2008)4. 313.

<sup>198</sup> Tzscheetzsch, Werner: Die spirituelle Dimension religiöser Bildung. In: Frost, Ursula/Mertens, Gerhard u.a. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaften. Bd. 1. Grundlagen, Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn 2008. 824.

<sup>199</sup> Mette, Norbert: Spirituelle Entwicklung und Bildung im Kindesalter. Ein Forschungsprojekt von David Hay und Rebecca Nye. In: Simon, Werner (Hg.): meditatio. Münster 2002. 287.

<sup>200</sup> vgl. Wright, Andrew: Erfahren, Kreieren oder Entdecken? Eine Erkundung widersprüchlicher Konzepte spiritueller Pädagogik im Vereinigten Königreich. In: Bucher, Anton/Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse.“ Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. Stuttgart 2007. 37-49.

<sup>201</sup> vgl. Wright, Andrew: Erfahren, Kreieren oder Entdecken? Eine Erkundung widersprüchlicher Konzepte spiritueller Pädagogik im Vereinigten Königreich. In: Bucher, Anton/Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse.“ Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. Stuttgart 2007. 37-49

Erfahrungen des Bewusstseins-, des Geheimnis- und des Werteempfindens ausgemacht.<sup>202</sup> Ein spiritueller Lernprozess verläuft danach in vier Stufen: Bewusstsein schaffen (raising awareness), Bewusstsein verkörpern (embodying awareness), Umrahmung des Bewusstseins (framing awareness) und die Ausweitung des Bewusstseins (extending awareness). Der Schwerpunkt dieses Ansatzes liegt in den sehr individuell verlaufenden Prozessen und schließt im Unterschied zu anderen Formen rationale Aspekte nicht völlig aus.

Demgegenüber steht Clive Erricker als ein Vertreter der postmodernen Spiritualität. In Untersuchungen mit Kindern hat er festgestellt, dass Kinder die Welt in einer „tiefen und komplexen Art“ verstehen und unterschiedlich darauf reagieren. Als pädagogische Implikation ergibt sich für ihn daraus, dass Kindern spirituelle Erfahrungen ermöglicht werden sollten. Angestrebt werden soll „die Authentizität der Erfahrungen von Kindern zu suchen und zu nähren“ und ihnen keinerlei „Interpretation [...] überzustülpen“. Wichtiger seien „Autonomie“ und „Freiheit“.<sup>203</sup> Kritisch muss daran gesehen werden, dass bei diesem Ansatz das Einbringen weltanschaulicher Elemente in den spirituellen Lernprozess völlig abgelehnt wird.

Andrew Wright hingegen vertritt die Position der kritischen Spiritualität. Er betont, dass Menschen sich in einer Gesellschaft als soziale Wesen verhalten. Dies tun sie mit tiefen persönlichen Erfahrungen zu einer transzendenten Wirklichkeit. Die zwei von ihm genannten Hauptmerkmale sind somit die Wahrheitsfrage und ihre ethischen Implikationen sowie die informierende und intelligente Auseinandersetzung mit sich zum Teil widersprechenden Traditionen. Er schließt somit eine reflektierte Auseinandersetzung explizit in den spirituellen Lernprozess ein. In der Auseinandersetzung mit spirituellen Lernformen werden somit ähnliche Fragen verhandelt wie bei der Diskussion um den performativen Religionsunterricht oder um die Kindertheologie: Es geht um das ihnen zugrundeliegende Verständnis von Religion und Glaube, es geht um das Verhältnis von Erfahrung und Reflexion und es geht um die Platzierung von traditionellen Elementen. Ebenso diskutiert werden die kindlichen Spiritualitätserfahrungen vor dem Verständnishorizont der strukturalistischen Entwicklungstheorien.<sup>204</sup>

Im Religionsunterricht der Grundschule in Deutschland haben sich (Vor-)Formen dieses spirituellen Lernens längst etabliert.<sup>205</sup> Das Staunen, das Stille-Werden, das bewusste Erleben und Erspüren werden im Unterricht praktiziert und als für das Fach relevant angesehen.<sup>206</sup> Auch Formen der Montessori-Pädagogik, besonders die der Polarisierung der Aufmerksamkeit (Freie Arbeit, Stille-Übungen, ...),<sup>207</sup> sind im Grundschulunterricht anzutreffen.

Ob sich diese Formen in der Praxis weiter ausbilden, bleibt spannend zu beobachten: Sie müssten sich gegen den Mainstream der auf Standards hin konzipierten Lernaufgaben behaupten

---

<sup>202</sup> Andrew Wright führt an dieser Stelle die Erkenntnisse von Alistair Hardy weiter.

<sup>203</sup> vgl. Wright, Andrew: *Erfahren, Kreieren oder Entdecken? Eine Erkundung widersprüchlicher Konzepte spiritueller Pädagogik im Vereinigten Königreich*. In: Bucher, Anton/Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse.“ *Kinder erfahren und gestalten Spiritualität*. Stuttgart 2007. 45.

<sup>204</sup> vgl. Bucher, Anton: *Psychologie der Spiritualität*. Basel 2007. 69ff; vgl. Oser, Fritz: *Mystische und psychologische Stufen der religiösen Entwicklung: inkompatibel, analog, ergänzungsbedürftig? Ein spekulativer Vergleich*. In: Simon, Werner (Hg.): *meditatio*. Münster 2002. 67-80.

<sup>205</sup> Kennzeichnend dafür sind zum Beispiel das Unterrichtswerk von Hubertus Halbfas oder Veröffentlichungen von Horst Klaus Berg; vgl. Berg, Horst Klaus: *Montessori für Religionspädagogen*. 3. Aufl., Stuttgart 1999; vgl. Berg, Horst Klaus: *Freiarbeit im Religionsunterricht. Konzepte - Modelle - Praxis*. 2. Aufl., Stuttgart/München 1998; vgl. Berg, Horst Klaus: *Maria Montessori: Mit Kindern das Leben suchen*. Freiburg 2002.

<sup>206</sup> Aus der angelsächsischen Diskussion herrührend wird der Ansatz des „Godly Play“ auch in Deutschland stärker diskutiert; hat sich jedoch m.E. in den Schulen noch nicht etabliert; vgl. Nye, Rebecca: *Godly Play. Narrative Einführung in einen neuen religionsdidaktischen Ansatz*. In: CRP 56(2003)4. 58-60; vgl. Nye, Rebecca: *Godly Play. Systematische Einführung in einen neuen religionsdidaktischen Ansatz*. In: CRP 57(2004)4. 39-44; vgl. Beiträge zum Godly Play in: Bucher, Anton/Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse.“ *Kinder erfahren und gestalten Spiritualität*. Stuttgart 2007.

<sup>207</sup> vgl. z.B. Büttner, Gerhard: *Spiritualität als Kompetenz*. In: *entwurf* 38(2008)1. 9-13; vgl. auch Pütz, Tanja: „... dann höre ich nur noch auf mich“ *Kinder berichten über Erfahrungen von „Polarisation der Aufmerksamkeit“*. In: Bucher, Anton/Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse.“ *Kinder erfahren und gestalten Spiritualität*. Stuttgart 2007. 103-110.

oder ein glaubwürdiges Gegengewicht darstellen oder sich als eigenständige religiöse Kompetenz etablieren.<sup>208</sup> Formen spirituellen Unterrichts könnten durch starke gesellschaftliche Tendenzen Unterstützung erfahren, da sich immer mehr Erwachsene vorrangig als spirituell und weniger als religiös bezeichnen.<sup>209</sup>

#### *Anfragen an den Religionsunterricht:*

Auswirkungen spirituellen Lernens lassen sich nur schwer direkt auf den erlebten Religionsunterricht zurückführen. Wenn spirituelle Lernprozesse stattfinden, werden sie nur schwer zu rekonstruieren sein, da es sich um sehr persönliche, intime und wenig offensichtliche Lernprozesse handelt. Bei der Betrachtung von Religionsunterricht kann somit allenfalls der didaktische Einsatz von spirituellen Impulsen, wie Stille-Übungen oder erfahrungsbezogenen und spielerischen Elementen, reflektiert werden.

### **3.5 Lernen als Aufmerksam werden für Gotteserfahrungen: Mystagogisches Lernen**

Erfahrungen der Unverfügbarkeit spielen in dem maßgeblich von Mirjam Schambeck entwickelten Modell des mystagogischen Lernens eine zentrale Rolle. Für sie steht die Gotteserfahrung im Zentrum des Religionsunterrichts und erst in diesem Horizont bildet sich religiöses Lernen aus. Diese Gotteserfahrungen werden in den von ihr näher erläuterten menschlichen Erfahrungen zugänglich. Es geht darum, auf die in Alltagserfahrungen aufscheinenden Gotteserfahrungen aufmerksam zu werden und zwar besonders, wenn das „Vorfindliche nicht mehr alles sein kann“.<sup>210</sup>

„Gerade dort, wo das Ganze des menschlichen Lebens in den Blick rückt, wo die Einzelerfahrungen von Sinn und auch von Sinnlosigkeit nach etwas rufen, das es vermag, dem ganzen Leben Sinn und Richtung zu geben, gerade dort fänden sich ‚qualifizierte Orte‘ für das mystagogische Lernen.“<sup>211</sup>

Eine für Mirjam Schambeck zentrale Erfahrung ist die des Leids als „impliziter Christologie“<sup>212</sup>. Als Konsequenz für den Religionsunterricht ergibt sich die Notwendigkeit zur Ermöglichung verschiedener Erfahrungen und der Kommunikation des Glaubens. Dazu bedarf es unter anderem einer Kultivierung „pluriforme(r) Sprachfähigkeit“ sowie eine prinzipielle Subjektorientierung im Unterricht.<sup>213</sup> Dann sind es vor allem Lerngelegenheiten der Stille, des Gebets, des Schweigens und der Thematisierung von menschlichen Grunderfahrungen, die Unterrichtserfahrungen zu Gotteserfahrungen werden lassen können. Mirjam Schambeck sieht die Grenzen ihres Modells in der Unverfügbarkeit des Erfahrungsmodells, das durchaus im Gegensatz zu intentionalen Erziehungsprozessen stehen kann. Zudem ergeben sich Einschränkungen aufgrund der formalen Rahmenbedingungen in der Schule. Ob sich Vorstellungen des mystagogischen Lernens im Unterricht etabliert haben, ist schwer zu entscheiden. Es ist davon auszugehen, dass Elemente, wie die Frage nach Gott, in gängigen Unterrichtsgestaltungen Raum erhalten. Ob das jedoch schon den konzeptionellen Ansprüchen des mystagogischen Lernens Genüge leistet, kann an dieser Stelle nicht vollständig geklärt werden.

<sup>208</sup> vgl. Dietrich, Veit-Jakobus: Was im Religionsunterricht gelernt werden soll. In: ZPT (2007)59. 109-120; vgl. Büttner, Gerhard: Spiritualität als Kompetenz. In: entwurf 38(2008)1. 9-13; Rudolf Englert definiert als eine von fünf Kompetenzen das „spirituelle Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen“; vgl. Englert, Rudolf: Bildungsstandards für ‚Religion‘. In: RpB (2004)53. 29.

<sup>209</sup> vgl. Bucher, Anton: Löst „Spiritualität“ „Religiosität“ ab? Bericht über eine explorative empirische Untersuchung. In: Wermke, Michael: Keine Pflicht, aber Kür. Beiträge aus Theologie und Pädagogik. Jena 2007. 137-148.

<sup>210</sup> Schambeck, Mirjam: Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung. Würzburg 2006. 328.

<sup>211</sup> Schambeck, Mirjam: Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung. Würzburg 2006. 331.

<sup>212</sup> Schambeck, Mirjam: Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung. Würzburg 2006. 351.

<sup>213</sup> vgl. Schambeck, Mirjam: Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung. Würzburg 2006; bes.: 361-388.

### *Anfragen an den Religionsunterricht:*

Hier stellt sich die Frage, ob es Kindern möglich ist, qualifizierte Orte des Sinns oder der Sinnlosigkeit als mystagogische Erfahrungen zu deuten. Dass sie derartige Erfahrungen machen, steht außer Zweifel. Ob der schulische Religionsunterricht als Ort dieses mystagogischen Lernprozesses gut geeignet ist, bleibt fraglich und eröffnet eine spannende Perspektive auf die Rezeption von Religionsunterricht durch Kinder: Erreicht der Religionsunterricht hier nicht seine Grenzen, vor allem deshalb weil er in seinen Zielsetzungen verschwommen und uneindeutig wird? Kann in einem schulischen und unterrichtlichen Kontext die Anbindung an das Unverfügbare Gottes ermöglicht werden? Wie lassen sich mystagogische Erfahrungen durch Unterrichtsgestaltungen eröffnen, wie werden diese erfahrbar und kommunikationsfähig?

### **3.6 Wenn Kinder Theologie betreiben ...: Kindertheologie**

Seit den 1980er Jahren macht eine Entwicklung von sich reden, die mittlerweile in der Religionsdidaktik zu einer festen Größe geworden ist: die Kindertheologie. Ihre Entwicklung wurde maßgeblich durch die Kinderphilosophie vorangetrieben.<sup>214</sup> Diese wiederum bekam starke Impulse aus den USA.<sup>215</sup> Die Kindertheologie wird durch Kindheitsvorstellungen der Romantik und der Reformpädagogik gestützt, in denen Kindern ebenfalls eine größere Eigenständigkeit und ein konstruktives Potential zugesprochen wurde. Diese Grundannahmen entsprachen in vielen Punkten der in der Religionspädagogik diskutierten Subjektorientierung.<sup>216</sup>

Die Kinderphilosophie zielt auf die Ausbildung von Haltungen (Neugierde, Offenheit, achtsames Wahrnehmen, Staunen, Suchen, Fragen, Irritationen aushalten etc.), der Denkfähigkeit und Urteilsbildung (Begriffe verwenden, argumentieren, Meinungen bilden und vertreten, begründen und bewerten) sowie der Dialogfähigkeit (sich mitteilen und zuhören können, auf die Gedanken anderer eingehen, ...).<sup>217</sup> Ihr geht es nach Hans-Bernhard Petermann um das Staunen und um die Ahnung von sich als Wesen, das sich „selbst wesentlich verborgen“ und „sich selbst aufgegeben“<sup>218</sup> ist.

Hier wird bereits erkennbar, dass für die Kindertheologie philosophische Grundfähigkeiten ebenfalls maßgeblich sind, sie werden jedoch an theologischen Fragestellungen und Angeboten der jüdisch-christlichen Tradition erprobt. Hans-Bernhard Petermann sieht Kinder sehr viel mehr in der Lage, zu theologisieren als zu philosophieren, da Glaube immer an die eigene „Basis“, an die eigenen Erfahrungen rückzubinden ist.<sup>219</sup> Das heißt, die Themen, die Kinder *kindertheologisch* ansprechen, interessieren sie nicht aus intellektueller Neugierde (Kinderphilosophie), sondern weil sie diese als sie betreffende Themen wahrnehmen. Das schließt nicht aus, dass Kinder auch zu theologischen Reflexionen herangeführt werden, sodass sie auch beim Theologisieren einen philosophischen Lernweg beschreiten können.

---

<sup>214</sup> vgl. z.B. Freese, Hans-Ludwig: Kinder sind Philosophen. Weinheim 1989; Martens, Ekkehard: Philosophieren mit Kindern. Stuttgart 1999.

<sup>215</sup> vgl. z.B. Lipman, Matthew: Das geheimnisvolle Wesen. Philosophieren mit Kindern. Sankt Augustin 1981; Matthews, Garrett B.: Die Philosophie der Kindheit. Weinheim 1995.

<sup>216</sup> vgl. z.B. Bahr, Matthias/ Kropač, Ulrich (Hg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. München 2005; vgl. Hilger, Georg/ Ziebertz, Hans Georg: Wer lernt? Die Adressaten als Subjekte religiösen Lernens. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. 5. Aufl., München 2008. 153-167.

<sup>217</sup> vgl. z.B. Martens, Ekkehard: Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie. Stuttgart 1999. 12-13.

<sup>218</sup> Petermann, Hans-Bernhard: Wie können Kinder Theologen sein? Bemerkungen aus philosophischer Perspektive. In: Büttner, Gerhard/Rupp, Hartmut (Hg.): Theologisieren mit Kindern. Stuttgart/Berlin/Köln 2002. 95-127.

<sup>219</sup> vgl. Petermann, Hans-Bernhard: Wie können Kinder Theologen sein? Bemerkungen aus philosophischer Perspektive. In: Büttner, Gerhard/Rupp, Hartmut (Hg.): Theologisieren mit Kindern. Stuttgart/Berlin/Köln 2002. 126.

Neu und zentral an dieser Richtung ist somit das konsequente Ernstnehmen der kindlichen Perspektive.<sup>220</sup> Die Kindertheologie geht davon aus, dass die Heranwachsenden von sich aus ein anspruchsvolles Fragepotential und ausgesprochen dezidierte Vorstellungen mit- und in den Unterricht einbringen. Es geht ihr allerdings nicht allein darum, die Ausdrucksfähigkeit der Kinder zu stärken oder ihren theologischen Vorstellungen Ausdrucksmöglichkeiten anzubieten. Ihr ist es auch ein Anliegen, dass sich Kinder in der Auseinandersetzung mit religiösen Themen weiterentwickeln, zum Beispiel durch herausfordernde Fragestellungen. Auf kritische Anfragen hin, wie zum Beispiel der nach der theologischen Kompetenz von Kindern, hat Friedrich Schweitzer die Differenzierung in Theologie *von* Kindern, Theologie *für* Kinder und Theologie(sieren) *mit* Kindern getroffen.<sup>221</sup> Es geht der Kindertheologie um das Sichtbarmachen der verschiedenen Vorstellungshorizonte der Kinder (Leben, Tod, Gott, Glauben, ...), um das Angebot anregender Impulse und um den Prozess des nachdenklich-fragenden und philosophischen Gesprächs als elementarem Bestandteil der Kindertheologie. Kindertheologisches Arbeiten bedient sich fünf verschiedener Fähigkeiten:<sup>222</sup> die phänomenologische, hermeneutische, analytische, dialektische und spekulative Fähigkeit.

Diese Prozesse des Ringens mit schwierigen Fragen sind in den zahlreichen Jahrbüchern der Kindertheologie ausführlich dokumentiert. Ihre Inhaltsbereiche beziehen sich auf biblische Texte und Themenbereiche, wie die der Kirche, des Glaubensbekenntnisses, der Christologie und andere mehr.<sup>223</sup>

Ebenfalls diskutiert wird das Verhältnis von entwicklungspsychologischen Erkenntnissen zu denen der Kindertheologie. Vertreterinnen und Vertreter der Kindertheologie kritisieren, dass ein entwicklungspsychologisches Stufenmodell eine starke Leserichtung der kindertheologischen Aussagen vorgäbe. In ersten empirischen Untersuchungen zeichnet sich zudem ab, dass das kreative Vorstellungspotential häufig so eigenständige Interpretationen hervorbringt, dass diese nicht immer den strukturgebenden Entwicklungsstufen entsprechen.<sup>224</sup>

Als eine Ausrichtung dieses kindertheologischen Ansatzes kann der fragenorientierte Ansatz angesehen werden, der religionsdidaktisch aufzugreifen versucht, was von den Schülerinnen und Schülern als ihre Fragen in den Unterricht eingebracht wird. Diese dienen im Idealfall als Ausgangspunkt für das weitere unterrichtliche Vorgehen. Auch hier wird Kindern die grundlegende Kompetenz zugetraut, die „großen Fragen“ des Lebens zu stellen und damit existentielle Probleme der Menschheit anzusprechen.<sup>225</sup>

#### *Anfragen an den Religionsunterricht:*

Grundschulkindern werden in der Regel Theologisierungsfähigkeiten zugetraut, die durch verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten weiter gefördert werden können. In diesen Auseinandersetzungen ist die Aufnahme unterrichtlicher Impulse ein spannend zu beobachtender Prozess. Im Sinne einer *Theologie für Kinder* sollen den Kindern daher auch Impulse für eine Weiter-

<sup>220</sup> vgl. Zimmermann, Mirjam: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Neukirchen-Vluyn 2010.

<sup>221</sup> vgl. Schweitzer, Friedrich: Was ist und wozu Kindertheologie? In: Bucher, Anton/Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): „Im Himmelreich ist keiner sauer“ Kinder als Exegeten. Stuttgart 2003. 9-18.

<sup>222</sup> Diese Fähigkeiten kindertheologischen Arbeitens wurden von Eckard Martens und Friedrich Schweitzer entwickelt; vgl.

Grümme, Bernhard: Kindertheologie: Modethema oder Bereicherung für die Religionspädagogik? In: RPB (2006) 57. 114, vgl. 9.2.1.

<sup>223</sup> vgl. Bucher, Anton u.a. (Hg.): Jahrbuch zur Kindertheologie. Bd.1 – Bd.7. Stuttgart 2002-2009; vgl. Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): Jahrbuch zur Kindertheologie. Vier Sonderbände. Stuttgart 2004-2008.

<sup>224</sup> vgl. z.B. Höhle, Corinna: Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen. In: ZPT 57(2005)3. 295-305; vgl. Büttner, Gerhard/Rupp, Hartmut: Theodizee als Dilemma. In: Büttner, Gerhard/Rupp, Hartmut: Theologisieren mit Kindern. Stuttgart 2002. 21-34; vgl. auch Punkt 3.3.1.

<sup>225</sup> vgl. Oberthür, Rainer: Kinder und die großen Fragen. München 1995; vgl. Oberthür, Rainer: Kinder fragen nach Leid und Gott. München 1998.

entwicklung angeboten werden, deren Wirkung sich unter Umständen in den Rezeptionen der Schülerinnen und Schüler abzeichnet.

### **3.7 Religionsunterricht als ein Angebot zur Konstruktion von Wirklichkeit: Konstruktivistische Religionspädagogik**

Ein Verständnis von Lernen, das sich an den Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern orientiert, basiert letztendlich auf Grundannahmen, wie sie der pädagogische Konstruktivismus entwickelt. Dieser wird seit einiger Zeit von Pädagogen und Religionspädagogen stärker eingefordert und wurde in einigen Unterrichtsversuchen erprobt.<sup>226</sup> In konstruktivistischer Sichtweise wird Lernen als ein aktiver Prozess des Lernenden verstanden, der in seinem Ergebnis nicht vorhersehbar ist. Kinder werden als individuelle Konstrukteure ihres Lernprozesses gesehen, indem sie eigene Konstruktionen des Lerngegenstandes entwickeln, neue Impulse auf ihre Anschlussfähigkeit überprüfen und gegebenenfalls zu einer Veränderung vorhandener Vorstellungen gelangen. Aus der Biologie abgeleitet wird der Lernprozess durch eine Perturbation (= Störung) ausgelöst, wenn neue Impulse auf ein autopoietisches System (= ein eigenständiges, autonomes System) treffen und Veränderungen bewirken, wenn sie viabel (= passend, anschlussfähig) erscheinen. Lernen in konstruktivistischer Denkweise ist folglich nicht denkbar ohne Irritationen oder Störungen. Dieser Prozess des Lernens ist von außen nur bedingt steuerbar, da er sich im Innern des Lernenden vollzieht. Um den Lernprozess anzuregen und zu optimieren, sollte er kontextuell eingebunden sein, individuelle Konstruktionen ermöglichen und emotionale wie soziale Faktoren berücksichtigen. Damit ist der Lernprozess eines gemäßigten, pädagogischen Konstruktivismus keineswegs einer völligen Beliebigkeit unterworfen: Er geschieht in Abhängigkeit von den angebotenen Inhalten, wird verarbeitet nach Viabilitätskriterien und wird im sozialen Austausch immer wieder angefragt, überprüft und gegebenenfalls revidiert. Kinder erhalten jedoch in ihrem Lernprozess eine eigenverantwortliche und ausschlaggebende Rolle.

Konstruktivismus im religionspädagogischen Kontext korrespondiert mit der Unverfügbarkeit des Glaubens. Religion und Glauben entziehen sich ebenfalls einer völligen Planbar- und Realisierbarkeit. Eine anthropologisch gewendete Theologie spricht dem Menschen von jeher eine eigene theologische Kompetenz zu. Der Konstruktivismus relativiert jedweden Wahrheitsanspruch, auch den der individuellen Vorstellungen.<sup>227</sup> Von der konstruktivistischen Sichtweise kann die Religionspädagogik lernen, dass es didaktisch nicht mehr genügt, christliche Traditionen zu präsentieren. Sie muss vielmehr „komplexere und differenziertere Verstehens- und Aneignungsprozesse anstreben.“<sup>228</sup>

#### *Anfragen an den Religionsunterricht:*

Für einen konstruktivistisch verstandenen Lernprozess im Religionsunterricht spielt somit das Vorwissen eine nicht unerhebliche Rolle. Es bietet die Anknüpfungspunkte, um neue Lernimpulse aufzunehmen. Treffen diese auf vorhandene Wissensstrukturen, können sie Irritationen auslösen, das heißt, das Vorwissen in Frage stellen. Was geschieht nun aber, wenn bei Kindern,

---

<sup>226</sup> vgl. Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Münster 2005; bes.: 51-174; vgl. Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver/Roose, Hanna (Hg.): Lernen mit der Bibel. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Bd. 1. Hannover 2010.

<sup>227</sup> Diese Anfragen haben jedoch bereits zu vehementen Debatten geführt; vgl. Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Münster 2005. 177-187.

<sup>228</sup> Mendl, Hans: Konstruktivistische Religionspädagogik. Münster 2005. 187.



wie es im Bereich der Religion teilweise der Fall ist, Vorwissen und Vorerfahrungen kaum vorhanden sind?

Lernen als ein Prozess, der vorhersagbare Ergebnisse erzielt, wird durch ein konstruktivistisches Verständnis noch einmal mehr angefragt. Durch die sehr individuelle Verarbeitung der Lerngegenstände in den je eigenen Systemen ist die Vermittlung von religiösem Orientierungswissen erforderlich. Ebenso können Konflikte entstehen, wenn ein allgemeiner Wahrheitsanspruch innerhalb von konstruktivistischen Lernprozessen ausgeschlossen wird, theologische Lerngegenstände jedoch den Anspruch von Glaubenswahrheiten erheben. Somit eröffnen sich durch eine konstruktivistische Perspektive an den Religionsunterricht Fragen nach seinem möglichen Lernergebnis, nach der Bedeutung des vorhandenen Vorwissens und nach seinem Verständnis von Wahrheit.

### **3.8 Zusammenfassung und Problemanzeige**

Die verschiedenen didaktischen Ansätze versuchen sehr unterschiedlich auf die veränderten individuellen und gesellschaftlichen sowie religiösen Veränderungen, auf die der Religionsunterricht trifft, einzugehen und in ihren Konzeptentwicklungen auf sie zu reagieren.

Einige Modelle zeichnen sich durch die Hervorhebung und Reduzierung einzelner Wirkzusammenhänge aus, in anderen wird der Versuch unternommen, die Komplexität zu strukturieren oder es geht um eine spezifische Präsentation und Aufbereitung bzw. Wahrnehmung und Erfahrbarkeit religiöser Elemente. Andere Entwürfe wiederum betonen die Autonomie im Denken und die Eigenleistung in der Rezeption durch die Schülerinnen und Schüler. Es werden somit unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vorgenommen: Mal geht es um eine veränderte Sicht auf den Inhalt, mal um eine Aufwertung des Rezeptionsprozesses oder um eine deutliche Schwerpunktverlagerung auf die Adressaten der Kinder und Jugendlichen.

In weiterführender Fragestellung an diese didaktischen Modelle und mit Blick auf deren Umsetzung in der Praxis ergeben sich einige Auffälligkeiten:

- Es finden sich aus fast allen Modellen isolierte Elemente in der Schulpraxis wieder, die dort - vermutlich ohne in ein übergeordnetes Konzept eingebunden zu sein - Anwendung finden. In der Unterrichtspraxis werden somit patchworkartig ausgewählte Konzeptfragmente zu Unterrichtsgestaltungen zusammengesetzt, bei denen die theoretische Verortung unter Umständen nicht immer vollständig geklärt ist. Damit stellt sich die Frage nach dem Anspruch und der Realisierung von didaktischen Konzepten, die in einer Systematik und Eigenlogik entwickelt, aber als Gesamtsysteme kaum realisiert werden.
- Detailliertere Anwendungen des erlebten Unterrichts durch Schülerinnen und Schüler könnten dazu verhelfen, Wirkungen von Konzeptionen genauer zu bestimmen und Rückschlüsse auf den jeweiligen didaktischen Entwurf zu ziehen. Unter Umständen ergeben sich aus dieser Perspektive Ideen für konzeptionelle Weiter- oder Neuentwicklungen.
- Das Zueinander erfahrungsbezogener Zugänge und reflexiv-hermeneutischer Durchdringung erweist sich offensichtlich in verschiedenen Konzeptionen als schwer zu klärender Prozess. Dieser Konflikt spiegelt sich auch in der Grundschulrealität wider: Auch hier ist das Verhältnis von notwendiger Handlungsorientierung und ebenso wichtiger Reflexion nicht immer zufriedenstellend geklärt.
- In der Betrachtung der konzeptionellen Entwürfe und ihrer Realisierung in der Unterrichtspraxis fallen Diskrepanzen auf: Der praktizierte Religionsunterricht erweckt

streckenweise den Anschein, als wählten Lehrerinnen und Lehrer Unterrichtszugänge aus, die besonders stimmig und analog zu den Erfahrungen der Kinder sind.<sup>229</sup> Didaktische Modelle betonen dagegen mehrfach die Notwendigkeit von dissonanten Auseinandersetzungen, bei denen ein Umgang mit Unstimmigkeiten, Brüchen oder Widersprüchen als didaktisch sinnvoll erachtet wird. Aus diesem Grund wären Erkenntnisse über den Umgang von Kindern mit sperrigen, ungeglätteten Aussagen hilfreich: Benötigen sie eher klare Einordnungen und Muster, wie zum Beispiel „wohl geformte Geschichten“<sup>230</sup>? Können sie sich vielleicht besonders gut auf Widersprüchlichkeiten einlassen, so wie sie auch unterschiedliche Erklärungsmodelle gleichzeitig vertreten können?

- Welche der sehr unterschiedlichen Zielvorstellungen der einzelnen didaktischen Konzeptionen können realisiert werden? Können Grundschulkindern „neue Wirklichkeitserfahrungen“ eröffnet werden? Sind sie in der Lage, religionsunterrichtliche Inhalte in „Grundmustern“, in „Zusammenhängen“ oder in „mystagogischen“ Dimensionen zu sehen und zu verstehen?

Viele dieser Diskussionspunkte führen unweigerlich zur grundsätzlichen Fragestellung, wie es um das religiöse Lernen bestellt ist. Was will und kann erreicht werden, wenn der Religionsunterricht auf Grundlage verschiedener religionsdidaktischer Modelle und auf verschiedenen Wegen religiöses Lernen anbietet? Einigen Überlegungen dazu soll im Folgenden nachgegangen werden.

---

<sup>229</sup> Zu sehen sind diese Tendenzen zum Beispiel im laufenden Forschungsprojekt der Religionspädagogischen Forschungsgruppe Essen ([www.rpfe.de](http://www.rpfe.de)).

<sup>230</sup> Hanisch, Helmut/Bucher, Anton: Da waren die Netze randvoll. Göttingen 2002. 77.

#### **4. Aspekte religiösen Lernens im Kontext des Religionsunterrichts der Grundschule**

Stand in den bisherigen Überlegungen der Religionsunterricht in seiner praktischen und konzeptionellen Ausgestaltung im Vordergrund, soll im Folgenden der Blick auf religiöse Lernprozesse gerichtet werden, die durch ihn angestoßen werden. Für eine Untersuchung von Lernprozessen im Religionsunterricht ist es wichtig zu wissen, wie sich religiöse Vorstellungen entwickeln, welche Einflussfaktoren auf sie einwirken und wie sich religiöses Lernen vollzieht. Aus dem Grund wird in einem ersten Schritt der Frage nachgegangen, wie sich Religiosität bei Menschen, insbesondere bei Kindern, entwickelt (4.1). Darüber hinaus wird der Versuch unternommen, religiöse Lernprozesse zu umreißen (4.2). Was religiöses Lernen im Religionsunterricht erbringen kann, wird anhand der Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen dargestellt (4.3) und mit Überlegungen zum Ertrag von Lernprozessen im Religionsunterricht abgeschlossen (4.4).

##### **4.1 Zur religiösen Entwicklung**

Die Frage danach, wie sich individuelles religiöses Lernen vollzieht, muss die Frage nach der Entwicklung religiöser Prozesse einbeziehen. Denn diese Kenntnis ermöglicht eine genauere Einschätzung der Lernvorgänge und ihrer Wirkung. Aus dem Grund werden an dieser Stelle Theorien religiöser Entwicklung und entsprechende, für das Grundschulalter relevante empirische Untersuchungen kurz vorgestellt und diskutiert.

##### **4.1.1 Theorien religiöser Entwicklung in ihrer Bedeutung für den aktuellen Religionsunterricht der Grundschule**

Um Lernprozesse im Religionsunterricht der Grundschule besser verstehen zu können, ist die Beschäftigung mit Fragen der religiösen Entwicklung erhellend. Es geht also um die Frage, wie, ob und unter welchen Umständen ein Mensch eine wie auch immer definierte Religiosität entwickelt bzw. welche religiösen Vorstellungen er hervorbringt. Die bereits vielfach rezipierten Untersuchungen zur religiösen Entwicklung sollen daraufhin befragt werden, welchen Beitrag sie zum Verständnis von religiösen Lernprozessen leisten können und inwieweit ihre Erkenntnisse zu einem tieferen Verständnis der Aneignungsprozesse im Religionsunterricht verhelfen.

Schon älteren Datums sind die Untersuchungen aus zwei unterschiedlichen psychologischen Schulen: aus psychoanalytischer Sicht und aus Sicht der Strukturgenese. Beiden Denkrichtungen gemeinsam ist die Vorstellung, dass sich im Verlauf des menschlichen Lebens Veränderungen und Entwicklungen in der Religiosität ergeben.<sup>231</sup>

Als Vertreter der psychoanalytischen Sicht und als Vorreiter für die Erforschung religiöser Identität gilt Erik H. Erikson.<sup>232</sup> Schon in den 1950er-Jahren entwickelte er ein Identitätskonzept, das er später in einigen Punkten modifizierte, das jedoch von durchgängigen Grundmomenten bestimmt ist. Zentrales Denkmuster seiner Theorie ist die Aufteilung des Lebensverlaufs in acht Stufen oder Lebenszyklen. In den jeweiligen Altersstufen sind bestimmte Lebensaufgaben typisch, die sich aus einer Spannung zweier Lebensgegensätze ergeben, zum Beispiel aus der

---

<sup>231</sup> Rudolf Englert macht in einem kurzen geschichtlichen Aufriss deutlich, dass diese Vorstellung nicht immer so selbstverständlich war, wie sie heute erscheint; vgl. Englert, Rudolf: Lebenslauf und religiöse Entwicklung. In: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.): Neues gemeindepädagogisches Kompendium. Göttingen 2008. 85-86.

<sup>232</sup> vgl. Erikson, Erik H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M. 1966.

Spannung von Grundvertrauen und Grundmisstrauen oder aus der von Werksinn und Minderwertigkeit. Diese Polarität bringt den Menschen in eine Identitätsdiffusion oder Krise, die eine Weiterentwicklung zu einer nachfolgenden Stufe anregt. Insgesamt hat der Mensch jedoch das Bedürfnis nach innerer Kohärenz, nach Ausgewogenheit und nach einem Leben in einem klaren Identitätsschema. Entwicklung geschieht in diesem Modell aufgrund des fortschreitenden Lebensalters und den daraus entstehenden Lebensaufgaben. Nach Erikson ist die Abfolge der Stufen durch soziale, kulturelle oder persönliche Faktoren beeinflusst.

Dieses Modell hat in der entwicklungspsychologischen Identitätsforschung auch „für die Religionspädagogik [...] klassische Bedeutung“<sup>233</sup> erlangt. Einige Stufen wurden für die religiöse Entwicklung als besonders bedeutsam angesehen (Vertrauen, Gnade, Schuld, Gewissensbildung, ...) <sup>234</sup>. Ana-Maria Rizzuto hat das Eriksonsche Identitätsmodell beispielsweise für die Gottesbildentwicklung weiter modifiziert und differenziert.<sup>235</sup> Im Laufe der Zeit haben die Erkenntnisse Eriksons jedoch auch Kritik erfahren.<sup>236</sup>

Für den heutigen Religionsunterricht lassen sich immer noch wichtige Anregungen ableiten: Löst nicht gerade das Aufwachsen in den modernen, pluralen Identitätswelten den Wunsch aus, seinen eigenen Lebensentwurf genauer zu reflektieren, ihn mit denen anderer zu vergleichen und zu individuellen Identitätsmustern zu gelangen? Zeigen nicht auch viele gesellschaftliche Entwicklungen Anzeichen dieser Suche? Kann der Religionsunterricht nicht Muster hilfreicher Lebens- und Identifikationsentwürfe anbieten; beispielsweise in einer zur Identifikation einladenden Arbeit an biblischen Figuren? Können Krisen oder Verunsicherungen nicht auch durch religionsunterrichtliche Impulse ausgelöst werden, mit denen ein Anstoß für religiöse Weiterentwicklungen verbunden sein kann? Denn auch religionsunterrichtliche Impulse können Kinder irritieren, indem sie überkommene und vertraute Bilder und Vorstellungen von Gott oder Jesus, von Engeln oder von der Schöpfung kritisch anfragen. Diese Irritation kann sensibilisieren, Lernaufmerksamkeit wecken und Neuentwicklungen anstoßen.

Die wenigen Untersuchungen zur religiösen Entwicklung sind schon älteren Datums und in der Religionspädagogik breit rezipiert worden: die strukturalistischen Untersuchungen von James Fowler sowie von Fritz Oser und Paul Gmünder. Beiden Arbeiten dienten die Erkenntnisse Jean Piagets genetischer Entwicklungspsychologie bzw. „genetischer Epistemologie“<sup>237</sup> als Ausgangspunkt und sie zeigen zwar unterschiedlich ausgeprägte, aber unübersehbare Parallelen.<sup>238</sup> Nach Piaget zeichnet sich Entwicklung durch eine aktive Konstruktion von Wissen durch die Heranwachsenden aus. Diese Entwicklung geschieht als Adaption in Assimilations- und Akkommodationsprozessen und bildet sich in hierarchischen, qualitativ abgeschlossenen Stufen ab, sodass von einer „geordneten Sequenz von kognitiven Stadien“<sup>239</sup> gesprochen werden

---

<sup>233</sup> Schweitzer, Friedrich: Religiöse Entwicklung als Differenzkriterium religiöser Bildung: Überlegungen zu einer Religionspädagogik der Altersstufen. In: Frost, Ursula/Mertens, Gerhard u.a. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaften. Bd. 1. Grundlagen, Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn 2008. 837.

<sup>234</sup> vgl. Schweitzer, Friedrich: Religiöse Entwicklung als Differenzkriterium religiöser Bildung: Überlegungen zu einer Religionspädagogik der Altersstufen. In: Frost, Ursula/Mertens, Gerhard u.a. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaften. Bd. 1. Grundlagen, Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn 2008. 837; vgl. Bucher, Anton: Psychobiographien religiöser Entwicklung. Stuttgart 2004. 80-81.

<sup>235</sup> vgl. Rizzuto, Ana-Maria: The Birth of the Living God. Chicago/London 1979.

<sup>236</sup> vgl. z.B. Englert, Rudolf: Lebenslauf und religiöse Entwicklung. In: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.): Neues gemeindepädagogisches Kompendium. Göttingen 2008. 88-89.

<sup>237</sup> vgl. Flammer, August/Gasser, Luciana: Strukturgenese. In: Hasselhorn, Marcus/Schneider, Wolfgang: Handbuch der Entwicklungspsychologie. Göttingen 2007. 15-25.

<sup>238</sup> vgl. Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus: Die religiöse Entwicklung des Menschen. Einleitung. Stuttgart 2000. 9-26; vgl. Oser, Fritz/Gmünder, Paul: Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung. In: Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus: Die religiöse Entwicklung des Menschen. Einleitung. Stuttgart 2000. 123-152.

<sup>239</sup> Sodian, Beate: Entwicklung des Denkens. In: Hasselhorn, Marcus/Schneider, Wolfgang: Handbuch der Entwicklungspsychologie. Göttingen 2007. 245.

kann. Auch wenn sich an den Theorien Piagets berechnigte Kritikpunkte festmachen lassen,<sup>240</sup> steht ihre Bedeutung für die Erforschung entwicklungspsychologischer Prozesse außer Zweifel. James Fowler berücksichtigte in seiner Stufenlehre des Glaubens sowohl Annahmen von Piaget als auch von anderen Entwicklungspsychologen.<sup>241</sup> Er arbeitete sechs Stufen heraus, die für alle Glaubensgemeinschaften universal gelten.

Die grobe Entwicklungslinie, die sich in der Stufenabfolge Fowlers abzeichnet, zeigt eine immer größer werdende Abstraktion und fortschreitende Individualisierung der Vorstellungen. Dabei ist nicht davon auszugehen, dass alle Menschen die höchsten Stufen erreichen. Für das Grundschulalter ist nach der Vorstellung Fowlers der mythisch-wörtliche Glaube ausschlaggebend.

Fritz Oser und Paul Gmünder<sup>242</sup> untersuchten Stufen der religiösen Urteilsbildung, die sie aus Reaktionen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen auf Dilemma-Geschichten erschlossen.<sup>243</sup> Dabei differenzierten sie fünf bzw. sechs Stufen.<sup>244</sup> Das Modell thematisiert die unterschiedliche Ausprägung der Beziehung zwischen dem Menschen und dem, was die beiden Autoren das „Ultimate“ nennen. Es geht vor allem in den ersten drei Stufen von einem sehr deutlichen Abhängigkeitsverhältnis des Menschen von Gott bzw. dem Ultimativen aus. Die weitere Entwicklung ist von einer sich fortschreitenden Distanzierung und allmählichen Auflösung gekennzeichnet. Diese ersten drei Stufenfolgen sind gut nachvollziehbar und finden sich häufig in kindlichen Denkprozessen wieder. Die drei letzten Stufen hingegen haben zu zahlreichen Kritiken geführt, vor allem deshalb, weil sie hohe Ansprüche an die religiöse Autonomie des Menschen stellen. Grundschulkinder befinden sich in der Regel auf der zweiten Stufe, der Orientierung am „Do-ut-des“, in der Gott durch intentionale Akte beeinflussbar ist und in einer Tauschbeziehung mit den Menschen gesehen wird (Wie du mir, so ich dir!).

Inhaltlich sind mittlerweile folgende Erkenntnisse weitgehend konsensfähig:<sup>245</sup>

Religiöse Entwicklung vollzieht sich weder in ausschließlich endogener noch in ausschließlich exogener Entwicklung. Ob ein Mensch religiös wird, ist nicht genetisch vorbestimmt (endogen); vielmehr sind äußere Einflüsse, wie die einer religiösen Sozialisation, in der Ausbildung von Religiosität wirksam. Doch die religiöse Entwicklung wird nicht allein durch externe Faktoren ausgelöst: Auch die individuelle Bereitschaft und Eigenaktivität sind von Bedeutung. Nach Bernhard Grom wird die religiöse Entwicklung derzeit überwiegend als konstruktivistische Leistung verstanden, bei der den Kindern eine aktive Rolle in der Ausbildung ihrer Religiosität zukommt.<sup>246</sup>

---

<sup>240</sup> Im späteren Verlauf dieses Kapitels werden detaillierte Kritikpunkte genannt.

<sup>241</sup> Er bezog sich auf Arbeiten von Lawrence Kohlberg, Robert Kegan, Robert Selman und Erik Erikson; vgl. Fowler, James: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh 1991; vgl. Fowler, James: Stages in Faith Consciousness. In: Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus: Die religiöse Entwicklung des Menschen. Stuttgart 2000. 103-122; vgl. Schweitzer, Friedrich: Religiöse Entwicklung als Differenzkriterium religiöser Bildung: Überlegungen zu einer Religionspädagogik der Altersstufen. In: Frost, Ursula/Mertens, Gerhard u.a. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaften. Bd. 1. Grundlagen, Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn 2008. 835-843; vgl. Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. Gütersloh 2004; vgl. Grom, Bernhard: Religionspsychologie. 3., vollständig überarb. Aufl., München 2007. 178.

<sup>242</sup> vgl. Oser, Fritz/Gmünder, Paul: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Gütersloh 1996. (Original 1984); vgl. Oser, Fritz/Gmünder, Paul: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. In: Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus: Die religiöse Entwicklung des Menschen. Stuttgart 2000. 123-122.

<sup>243</sup> Auch diese beiden Forscher orientierten sich an den Kohlbergschen Arbeiten; vgl. Grom, Bernhard: Religionspsychologie. 3., vollständig überarb. Aufl., München 2007. 179.

<sup>244</sup> Die sechste Stufe wurde von Oser/Gmünder konzipiert, jedoch nicht empirisch validiert. Es wird diskutiert, ob sie nicht bereits in den Bereich mystischer Erfahrung reicht, in der religiöse Autonomie aufgegeben wird; vgl. Bucher, Anton: Psychobiographien religiöser Entwicklung. Stuttgart 2004. 140-147; vgl. Zwergel, Herbert: Höchste Stufen religiöser Entwicklung: Kritische Rückfragen. In: Bucher, Anton (Hg.): Entwicklung von Religiosität. Grundlagen – Theorieprobleme – Praktische Anwendung. Freiburg/Schweiz 1989. 51-64.

<sup>245</sup> vgl. Grom, Bernhard: Religionspsychologie. 3., vollständig überarb. Aufl., München 2007. 173-181.

<sup>246</sup> vgl. Grom, Bernhard: Religionspsychologie. 3., vollständig überarb. Aufl., München 2007. 177.

So kann man davon ausgehen, dass mit zunehmendem Alter die anthropomorphen und artifiziellen Vorstellungen sowie das buchstäbliche Verstehen allmählich von einem realitätsbezogenen und transzendenzbewussteren Verständnis abgelöst werden. Kinder sind nicht mehr durchgängig der Auffassung, dass alles mit Leben versehen ist (z.B. ein Stein oder ein Teddybär), dass Gott ein Mann auf den Wolken ist oder dass alles genau so stimmen muss, wie es gesagt wird oder geschrieben steht. Der zunehmende Realismus ersetzt somit den Animismus und Artifiziellismus der kindlichen Vorstellungen. So wie die materiell ausgerichtete, gerechtigkeitsorientierte Kontrollüberzeugung, das „Wie-du-mir-so-ich-dir“-Schema, an Plausibilität verliert, weicht auch die ungefragte Nachahmung und Übernahme von Vorstellungen immer mehr einer eigenen Weltdeutung. Kinder vereinen jedoch noch häufig Fantasie- und Realitätsvorstellungen, ohne es als Bruch oder Widerspruch zu empfinden. Die emotionale Haltung, sich Gott nahe zu fühlen, ist nach Kalevi Tamminen eine der wenigen Linien, die sich nicht weiterentwickelt, sondern mit zunehmendem Alter abnimmt und somit eine Ausnahme zu den übrigen progressiv verlaufenden Entwicklungstendenzen darstellt.<sup>247</sup>

Insgesamt ist eine genaue Datierung des Entwicklungsverlaufs nur schwer und nicht eindeutig möglich. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass einige dieser Ablöseprozesse anfanghaft auch schon im späten Grundschulalter stattfinden können.

An den Stufenmodellen wird vielfach Kritik geäußert. Die Einwände beziehen sich unter anderem auf:<sup>248</sup>

- die linear und hierarchisch verlaufende Struktur der Stufen, die jeweils abgeschlossene Entwicklungsschritte anzeigen, wenig Variabilität zulassen und von aktuellen Befunden zu bereichsspezifischen Entwicklungen in Frage gestellt werden;<sup>249</sup>
- die Abkopplung persönlichkeitsimmanenter Faktoren (emotionale und kognitive Entwicklung)<sup>250</sup>,
- das Ausblenden äußerer Einflüsse (sozialisatorische oder Kohorteneffekte, persönliche Erfahrungen)<sup>251</sup> und
- die Anlage der Untersuchungsdesigns.<sup>252</sup>

<sup>247</sup> vgl. Tamminen, Kalevi: Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend. Frankfurt 1993. 317-329; vgl. Punkt 4.1.2.

<sup>248</sup> Aus der Vielzahl seien an dieser Stelle nur diejenigen herausgegriffen, die für die hier vorgestellte Untersuchung und für den Religionsunterricht in der Grundschule relevant sind.

vgl. Moran, Gabriel: Alternative Bilder der Entwicklung zur religiösen Lebensgeschichte des Individuums. In: Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus: Die religiöse Entwicklung des Menschen. Stuttgart 2000. 159-174; vgl. Hintersteiner, Norbert: Theorien von den Lebensstufen angesichts einer globalisierten Kultur. In: concilium 43(2007)5. 542-543; vgl. Grom, Bernhard: Religionspsychologie. 3., vollständig überarb. Aufl., München 2007. 179-181; vgl. Bucher, Anton (Hg.): Entwicklung von Religiosität. Grundlagen – Theorieprobleme – Praktische Anwendung. Freiburg/Schweiz 1989; darin besonders: Zwergel, Herbert: Höchste Stufen religiöser Entwicklung: Kritische Rückfragen. 51-64; Bukow, Wolf-Dietrich: Religiöse Sozialisation und Entwicklung des religiösen Urteils: Einige kritische Bemerkungen zur Theorie der religiösen Urteilsentwicklung aus der Perspektive der religiösen Sozialisation. 65-76; Seiler, Thomas Bernhard/Hoppe-Graff, Siegfried: Stufentheorien, Strukturgenese und die Emergenz einer intuitiven religiösen Theorie. 77-102; Burgard, Peter: Zum Problem des Messens religiöser Urteilsstrukturen. 103-120.

<sup>249</sup> Bernard Grom führt als Gegenbeispiel die Bruchstückhaftigkeit der Äußerungen an, die Heranwachsende von in freier Assoziation von sich geben; vgl. Grom, Bernhard: Religionspsychologie. 3., vollständig überarb. Aufl., München 2007. 179; vgl. Schweitzer, Friedrich: Religiöse Entwicklung als Differenzkriterium religiöser Bildung: Überlegungen zu einer Religionspädagogik der Altersstufen. In: Frost, Ursula/Mertens, Gerhard u.a. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaften. Bd. 1. Grundlagen, Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn 2008. 835-843; vgl. Hintersteiner, Norbert: Theorien von den Lebensstufen angesichts einer globalisierten Kultur. In: concilium 43(2007)5. 542-545; vgl. Englert, Rudolf: Lebenslauf und religiöse Entwicklung. In: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.): Neues gemeindepädagogisches Kompendium. Göttingen 2008. 88-110.

<sup>250</sup> vgl. Grom, Bernhard: Religionspsychologie. 3., vollständig überarb. Aufl., München 2007. 176; vgl. auch: Tamminen, Kalevi: Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend. Frankfurt 1993. 315-332; vgl. Schweitzer, Friedrich: Religiöse Entwicklung als Differenzkriterium religiöser Bildung: Überlegungen zu einer Religionspädagogik der Altersstufen. In: Frost, Ursula/Mertens, Gerhard u.a. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaften. Bd. 1. Grundlagen, Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn 2008. 839.

<sup>251</sup> vgl. z.B. Hintersteiner, Norbert: Theorien von den Lebensstufen angesichts einer globalisierten Kultur. In: concilium 43(2007)5. 542-543; vgl. Schweitzer, Friedrich: Religiöse Entwicklung als Differenzkriterium religiöser Bildung: Überlegungen zu einer Religionspädagogik der Altersstufen. In: Frost, Ursula/Mertens, Gerhard u.a. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaften. Bd. 1. Grundlagen, Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn 2008. 841; vgl. Slezak, Ulrike: Religiöse Erziehung. Biographische Studien nach Oser/Gmünder und religionspädagogische Konsequenzen. Kassel 2008. 114; vgl. Grom, Bernhard: Religionspsychologie. 3., vollständig überarb. Aufl., München 2007. 180.

Ein großer Vorzug der Stufenmodelle ist jedoch die ihnen zugrunde liegende Eigenständigkeit kindlicher Weltzugänge; sie verleiht den Denkleistungen der Kinder und Jugendlichen eine eigene „Würde“<sup>253</sup> und versteht religiöse Entwicklung als eine eigenaktive Leistung.

Für den Religionsunterricht können diese entwicklungspsychologischen Modelle den Blick dafür schärfen, in welchen Vorstellungen Kinder ihr Verhältnis zu Gott und zur Welt abbilden. Welche Bedeutungen entwickeln sich bei Kindern und welche Einflussgrößen können erkannt werden? Darüber hinaus kann der Religionsunterricht eine wichtige Impulsgebung darstellen und thematische Entwicklungsanreize bieten. So kann sich nach Friedrich Schweitzer ein Lernen entwickeln, das sich nicht „in einem oberflächlichen Erwerb von Wissen erschöpft“, sondern sich als eines darstellt, das „mit der religiösen Entwicklung als Strukturgenese verzahnt [...]“ ist.<sup>254</sup>

Die Identitäts- und Entwicklungsmodelle dürfen demnach nicht zu sehr verabsolutiert werden. Sie dienen nicht zu Vorhersagezwecken, sondern bieten sich vorrangig als heuristisches Instrument an und stellen ein Instrumentarium dar, um die Äußerungen, Fragen und Vorstellungen von Kindern besser verstehen und in ihren individuellen Differenzen einordnen zu können.<sup>255</sup> Besonders die strukturgenetischen Untersuchungen ermöglichen „Raster [...], die Ordnungsstrukturen gewährleisten“<sup>256</sup> und stellen wichtige Diagnoseinstrumente zur Evaluation dar. Sie können und sollten jedoch nicht in einer pädagogischen Implikation gedacht oder verwendet werden: Es kann nicht Ziel des Religionsunterrichts sein, Kinder von der einen in die nächst höhere Stufe zu befördern: Es geht nicht um eine „Wettkampffideologie“.<sup>257</sup> Ihre Struktur und die ihr innewohnende Logik lassen Impulse erkennen, mit denen eine individuelle Weiterentwicklung angeregt werden kann. Sie können demnach auf die „Bedeutung religiöser Entwicklung als Differenzkriterium“<sup>258</sup> hinweisen. Rudolf Englert schreibt ihnen eine dreifache Funktion zu: eine orientierende, eine diagnostische und eine didaktische Funktion.<sup>259</sup>

Ein zentrales Anliegen der hier vorliegenden Untersuchung ist es, religiöse Vorstellungen und mögliche Entwicklungen, die im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht stehen können, nachzugehen. Dies soll im Wissen um die strukturgenetischen Erkenntnisse und in gleichzeitig kritischer Distanz zu ihnen geschehen.

Die wenigen aktuellen Untersuchungen zeigen deutliche Forschungslücken an. Um ein umfassendes und aktuelles Bild religiöser Entwicklung zu erhalten,<sup>260</sup> wären neue Erkenntnisse in

---

<sup>252</sup> vgl. Szagun, Anna-Katharina: Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Jena 2006. 31-40.

<sup>253</sup> Schweitzer, Friedrich: Religiöse Entwicklung als Differenzkriterium religiöser Bildung: Überlegungen zu einer Religionspädagogik der Altersstufen. In: Frost, Ursula/Mertens, Gerhard u.a. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaften. Bd. 1. Grundlagen, Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn 2008. 835.

<sup>254</sup> Schweitzer, Friedrich: Religiöse Entwicklung als Differenzkriterium religiöser Bildung: Überlegungen zu einer Religionspädagogik der Altersstufen. In: Frost, Ursula/Mertens, Gerhard u.a. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaften. Bd. 1. Grundlagen, Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn 2008. 841.

<sup>255</sup> vgl. Streib, Heinz: Kinder und Jugendliche – religiöse Erziehung und Entwicklung. In: Schweitzer, Friedrich/Elsenbast, Volker/Scheilke, Christoph Th. (Hg.): Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow. Gütersloh 2008. 53.

<sup>256</sup> Slezak, Ulrike: Religiöse Erziehung. Biographische Studien nach Oser/Gmünder und religionspädagogische Konsequenzen. Kassel 2008. 112.

<sup>257</sup> Streib, Heinz: Kinder und Jugendliche – religiöse Erziehung und Entwicklung. In: Schweitzer, Friedrich/Elsenbast, Volker/Scheilke, Christoph Th. (Hg.): Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow. Gütersloh 2008. 53.

<sup>258</sup> Schweitzer, Friedrich: Religiöse Entwicklung als Differenzkriterium religiöser Bildung: Überlegungen zu einer Religionspädagogik der Altersstufen. In: Frost, Ursula/Mertens, Gerhard u.a. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaften. Bd. 1. Grundlagen, Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn 2008. 843.

<sup>259</sup> vgl. Englert, Rudolf: Lebenslauf und religiöse Entwicklung. In: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.): Neues gemeindepädagogisches Compendium. Göttingen 2008. 94-96.

<sup>260</sup> Ein Beispiel hierfür ist die Untersuchung von Anna-Katharina Szagun; vgl. Punkt 4.2.3.

Einbeziehung kulturell-gesellschaftlicher Einflüsse und aktueller Entwicklungsprozesse außerordentlich hilfreich.

#### **4.1.2 Ein Blick in die Empirie:**

##### **Ausgewählte Untersuchungen zu religiösen Vorstellungen von Kindern**

Wie der Rückgriff auf die älteren Entwicklungsmodelle bereits anzeigte, gibt es insgesamt wenig umfassende, aktuelle empirische Untersuchungen im Bereich religiöser Entwicklung. So ist auch die Anzahl empirischer Untersuchungen zur Entwicklung von Religiosität äußerst gering. Breiter ist dagegen das Interesse an der Erforschung der Gottesbildentwicklung. Diese beiden Bereiche werden mit exemplarisch ausgewählten Untersuchungen beleuchtet, um die religiöse Entwicklung besonders im Grundschulalter noch differenzierter wahrnehmen und die Rolle des Religionsunterrichts auf diese Entwicklung besser einordnen zu können.

Im Sinne dieses Forschungsinteresses eröffnet die schon vor längerem durchgeführte Untersuchung von Kalevi Tamminen einige interessante Perspektiven. In einem breiten Spektrum erfasste er die „religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend“.<sup>261</sup> Das Themenspektrum der Untersuchungsitems erstreckte sich über vielfältige Teilbereiche von religiösen Erfahrungen, Glaubensvorstellungen, Bibel- und Gotteskonzepten, Jesus-Vorstellungen, über die Religiosität im Alltag und anderen mehr. Ebenfalls erfasst wurden Daten des familiären Hintergrunds, der Persönlichkeit und des Schulerfolgs.

Für die Altersgruppe der 7- bis 9-Jährigen stellt Kalevi Tamminen eine „rapide“<sup>262</sup> Entwicklung fest, zum Beispiel bei den Drittklässlern.<sup>263</sup> Für diese Gruppe stellt er folgende Merkmale heraus: Die Kinder definieren ihr Leben in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld und beschäftigen sich teilweise schon mit gesellschaftlichen Problemen.<sup>264</sup> Sie haben eine positive Einstellung zum schulischen Unterricht, auch zum Religionsunterricht. Vornehmlich bei angstbesetzten Situationen machen sie die religiöse Erfahrung, sich Gott nahe zu fühlen; diese Gotteserfahrung formulieren sie seltener bei Glücksgefühlen. Für biblische Sachverhalte greifen sie entweder auf rein religiöse Begründungen (Schöpfung) oder auf integrierte wissenschaftliche und religiöse Erklärungen zurück. Die Bibel wird noch buchstäblich bzw. halbbuchstäblich verstanden und in ihrer Glaubwürdigkeit kaum angezweifelt. Gott wird in seiner Existenz nicht in Frage gestellt; es überwiegen Merkmale des fürsorglichen Gottes im Gegensatz zu strafenden Gottesbildern, die kaum auftreten. Die von Kalevi Tamminen untersuchten Kinder zeigen häufig die Überzeugung und das Vertrauen, dass ihre Gebete erhört werden.

Bei Kalevi Tamminen ist während des Grundschulalters eine deutliche Entwicklung in Bezug auf religiöse Vorstellungen festzustellen. Dieser Befund eröffnet somit eine interessante Perspektive auf den Religionsunterricht im Grundschulalter, denn es entsteht die Frage, ob und wie der Religionsunterricht, der immer mehr eine religiöse Primärsozialisation darstellt, Einfluss auf die Religiosität der Schülerinnen und Schüler zu nehmen vermag.

---

<sup>261</sup> vgl. Tamminen, Kalevi: Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend. Frankfurt 1993.

Kalevi Tamminen untersuchte insgesamt 1558 Kinder und Jugendliche unterschiedlichen Alters (7- 20 Jahre) und arbeitete mit einem Frageinventar, das sowohl vorgegebene Antworten als auch freie Antwortmöglichkeiten (Satzanfänge, Bildimpulse, freie Texte) beinhaltete. Er führte zusätzlich zur Hauptuntersuchung noch zwei Nachfolgeuntersuchungen durch, sodass er zumindest bei einem Teil der Jugendlichen Aussagen über einen Entwicklungsverlauf machen konnte.

<sup>262</sup> Tamminen, Kalevi: Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend. Frankfurt 1993. 318.

<sup>263</sup> Diese finnischen Drittklässler dürften geringfügig älter gewesen sein als deutsche, da in Finnland erst mit sieben Jahren eingeschult wird, vgl. Tamminen, Kalevi: Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend. Frankfurt 1993. 27.

<sup>264</sup> Diese Feststellung deckt sich mit der aktuellen Untersuchung der World Vision-Studie; vgl. Pkt. 2.2.1.



Dieser speziellen Frage widmet sich die kleine Untersuchung mit Jugendlichen von Hartmut Rupp und Gernot Meier<sup>265</sup>. Sie gehen der Frage nach, inwieweit sich Religiosität im Religionsunterricht ausbildet. Religiosität in dem von ihnen zugrunde gelegten Verständnis bildet sich im Theologisieren anhand einer biblischen Erzählung ab (Daniel in der Löwengrube). Methodisch ließen sie sich dabei von Fragen der Schülerinnen und Schüler leiten, die aus dem Unterricht erwachsen. Die sich entwickelnden Vorstellungen der Jugendlichen zeigten Ausprägungen christlicher Traditionsmuster ebenso wie die individuelle Religiosität. Als Einflussgrößen konnten Inhalte des Religionsunterrichts und der Medien festgemacht werden, wobei jedoch die lebensweltlichen Bezüge am deutlichsten hervortraten. Diese persönlichen Bezüge prägten die theologischen Vorstellungen der Heranwachsenden entscheidend. Religiosität zeigt sich als ein Entwicklungsprozess, der sehr deutlich von Eigenkonstruktionen beeinflusst wird. In dieser Untersuchung wird somit der Einfluss von persönlichen Einstellungen auf die individuellen Theologisierungsversuche ersichtlich. Im Religionsunterricht kann es demzufolge – so die Autoren – nicht nur um eine „Vermittlung“ als vielmehr um die „Weiterentwicklung und Differenzierung eigener individueller Religiosität“ gehen.<sup>266</sup> Unter Umständen zeichnet sich hier eine Dominanz der vorhandenen Vorstellungen vor neuen Impulsen ab, was für den Religionsunterricht und seine Wirksamkeit von nicht uninteressanter Bedeutung ist.

### *Entwicklung des Gottesbildes*

Im Bereich der Gottesbildentwicklung findet sich eine größere Anzahl von Untersuchungen, die ebenfalls für die Rezeption von Religionsunterricht von Bedeutung sind. Einige ausgewählte Studien, die sich besonders im Hinblick auf die hier vorgestellte Untersuchung anbieten, werden im Folgenden kurz beschrieben.

### *Bilder von Gott*

In der Untersuchung von Ursula Arnold, Helmut Hanisch und Gottfried Orth<sup>267</sup> zur Gottesbildvorstellung von Kindern und Jugendlichen im Alter von 7-16 Jahren lag ein Schwerpunkt auf dem Vergleich zwischen religiös erzogenen und nicht religiös erzogenen Kindern. Religiös erzogene Kinder und Jugendliche legen eine anthropomorphe Gottesvorstellung schneller und häufiger zugunsten einer symbolischen ab als Heranwachsende, denen keine familiäre religiöse Sozialisation zukommt. Ab dem Alter von neun Jahren sind teilweise große Veränderungen im Gottesbild festzustellen. Religiös erzogene Jugendliche zeigen ein höheres Maß an Reflexion und können ihre Darstellungen in größeren Kontexten begründen. Für Helmut Hanisch und Gottfried Orth ergeben sich daraus begründete Forderungen nach einer religiösen Erziehung. Für eine notwendige qualitative Veränderung des Gottesbildes ist weder eine „vereinnah-

---

<sup>265</sup> vgl. Rupp, Hartmut/Meier, Gernot: Alina, Tim & Co. Individuelle Religiosität im Religionsunterricht. In: Gramzow, Christoph/Liebold, Heike/Sander-Gaiser, Martin (Hg.): Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung. Leipzig 2008. 209-222.

Die beiden Religionspädagogen führten im Anschluss an eine Unterrichtsstunde eine Gruppendiskussion durch, die sie per Video aufzeichneten. Die Gruppe bestand aus 14 Schülerinnen und Schülern im Alter von 12 und 13 Jahren einer Hauptschule im Rhein-Neckar-Kreis („volkskirchlich geprägt“). Obschon die untersuchte Klientel nicht der Altersgruppe der hier vorgestellten Studie entspricht, wird diese Untersuchung aufgrund der großen inhaltlichen Nähe an dieser Stelle angeführt. Andere Untersuchungen, die diesen Alterskreis untersuchen, aber thematisch anders gelagert sind, konnten hier nicht weiter berücksichtigt werden.

<sup>266</sup> Rupp, Hartmut/Meier, Gernot: Alina, Tim & Co. Individuelle Religiosität im Religionsunterricht. In: Gramzow, Christoph/Liebold, Heike/Sander-Gaiser, Martin (Hg.): Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung. Leipzig 2008. 221.

<sup>267</sup> vgl. Hanisch, Helmut/Orth, Gottfried: Glauben entdecken - Religion lernen. Was Kinder glauben, Teil 2. Stuttgart 1998; Hanisch, Helmut: Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart/Leipzig 1996.

Die Forschergruppe ließ 1471 Kinder und Jugendliche im Alter von 7-16 Jahren u.a. Bilder über ihre Gottesvorstellung malen. Im sich anschließenden Interview wurden diese Bilder mit den Kinder besprochen und weitere Fragen zu ihrem Gottesbild, zum Religionsunterricht, über mögliche Sozialisationsfaktoren (Kindergarten, Kindergottesdienst, ...), zu lebensweltlichen Bezügen und zu ihrem persönlichen Glauben angesprochen.

mende kirchliche Orientierung“ noch ein „unchristlicher oder gar atheistischer Kontext“ hilfreich.<sup>268</sup>

### *Mädchen malen Gott*

Stephanie Klein führte eine Untersuchung zu gemalten Gottesbildern von Mädchen durch.<sup>269</sup> Eines ihrer wichtigsten Ergebnisse ist eine Anfrage an die anthropomorphe Gottesvorstellung. Aufgrund ihrer Ergebnisse stellt sie die Klassifikation von anthropomorpher und symbolischer Gottesdarstellung in Frage. Ihrer Meinung nach stellen Kinder zwar häufig einen *personalen* Gott dar, drücken in dieser Darstellung jedoch mehr die Beziehung oder Verantwortung Gottes aus als ein Abbild eines Menschen zu schaffen. Denn, so folgert sie weiter, die Kinder gestalten Gott auf eine Art und Weise, die eine Andersartigkeit zum Ausdruck bringt: Er ist nicht greifbar und der Erde enthoben, jedoch mit menschlichen Merkmalen ausgestattet. Gott wird häufig mit Licht- oder Himmelssymbolen versehen, was einen Transzendenzbezug und ein Wegrücken von der irdischen Welt zum Ausdruck bringt. Nicht selten sind die dargestellten Gottesbilder noch diffus.<sup>270</sup>

Gottesbilder als „Ausdruck einer persönlichen Gottesbeziehung“<sup>271</sup> zu sehen, verleiht dem Religionsunterricht die Chance, den individuellen Lebensbezug stärker einzubringen, wenngleich seine Artikulation im Unterricht nicht leicht ist. Des Weiteren zeigen die Analysen von Stephanie Klein, dass eine sensible und differenzierte Betrachtung der von Kindern erstellten Gottesbilder vonnöten ist.

### *Gott bei ostdeutschen Kindern*

Anna-Katharina Szagun untersuchte mithilfe eines sehr aufwändigen Forschungsdesigns Kinder im Alter von 6-17 Jahren in einer Quer- und Längsschnittuntersuchung (ab 1998)<sup>272</sup>. Das Auffällige an ihrem Forschungsansatz ist die Bandbreite und die Kreativität der von ihr eingesetzten Methoden, mit denen sie neben dem Alter ihrer Probandinnen und Probanden, auch einer differenzierten Gottesvorstellung gerecht werden wollte. Ein wichtiger Hintergrund ihrer Untersuchung ist die überwiegende Konfessionslosigkeit der von ihr untersuchten Kinder.

Im ersten Band ihrer Studie zeigt Anna-Katharina Szagun anhand von acht Einzelstudien die Vielfalt des Gottesverständnisses und der Gottesbeziehung von Kindern in diesem speziellen gesellschaftlichen Kontext der ostdeutschen Bundesländer.<sup>273</sup> Im zweiten Band der Forschungsdokumentation nimmt die Autorin stärker den Einfluss der religiösen Sozialisation durch die Elternhäuser in den Blick, die in Form von acht Fallstudien dargestellt werden. Einige Erkenntnisse der Studie von Helmut Hanisch und Gottfried Orth<sup>274</sup> finden sich hier bestätigt: So verfügen zum Beispiel nahezu alle Schulanfänger unabhängig von ihren Vorerfahrungen über ein Gottesbild. Ebenso wird auch hier eine Dominanz des anthropomorphen Gottesbildes bei

<sup>268</sup> vgl. Hanisch, Helmut: Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart/Leipzig 1996. 227.

<sup>269</sup> Dazu ließ sie eine Gruppe von fünf Mädchen dreimal im Abstand von je einem Jahr jeweils ein Bild über deren Gottesvorstellung anfertigen; vgl. Klein, Stephanie: Gottesbilder von Mädchen. Stuttgart 2000.

<sup>270</sup> Darüber hinaus geht Stephanie Klein der Frage nach weiblichen Gotteselementen nach. Die Mehrzahl der Kinder malt Gott offensichtlich männlich: Vor allem der Bart ist ein Symbol göttlicher Männlichkeit. Wenn Mädchen Gott weiblich malen, dann häufig entgegen ihrer religiösen Sozialisation und ihren religiösen, zum Teil normierten Vorkenntnissen, die eine Überwindung dieser „erlernten Muster“ erschweren.

<sup>271</sup> Klein, Stephanie: Gottesbilder von Mädchen. Stuttgart 2000. 165.

<sup>272</sup> vgl. Szagun, Anna-Katharina: Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Jena 2006; vgl. Szagun, Anna-Katharina/Fiedler, Michael: Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena 2008. An der Längsschnittuntersuchung waren 56 Kinder und an der Querschnittanalyse ca. 80 Kinder beteiligt. 55 Kinder wurden über einen Zeitraum von vier bis acht Jahren, 30 Kinder in einem Zeitraum von einem bis drei Jahren beobachtet.

<sup>273</sup> vgl. Szagun, Anna-Katharina: Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Jena 2006.

<sup>274</sup> vgl. Hanisch, Helmut/Orth, Gottfried: Glauben entdecken - Religion lernen. Was Kinder glauben, Teil 2. Stuttgart 1998; vgl. Hanisch, Helmut: Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart/Leipzig 1996.

Kindern aus atheistischen Elternhäusern festgestellt. Durch ihre Differenzierung der religiösen Familiensozialisation in vier Gruppen kommt die Forscherin aber noch zu weiteren interessanten Ergebnissen. Kindern aus reflektiert theologischen Elternhäusern fällt es am leichtesten, eine ungegenständliche Gottesvorstellung zu entwickeln. Für Kinder aus konfessionell gebundenen Familien entsteht die Schwierigkeit, dass sie Veränderungen im Gottesbild in einer Konkurrenzsituation zu bestehenden Denkmustern sehen, was deren Modifikation erschwert. Kinder aus antichristlichen Familien dagegen verfügen zwar über eine Gottesvorstellung; sie ist jedoch häufig sehr eng, wenig reflektiert und auch nur schwer veränderbar. Da Kinder aus diesen Elternhäusern eine Wende zu einem religiös und glaubensmäßig verankerten Gottesbild als „Verrat“ empfinden, hält die Autorin religiöse Erziehung bei diesen Kindern für „inkompatibel.“<sup>275</sup> Als Konsequenz an eine religiöse Erziehung ergibt sich aus dieser differenzierten religiösen Ausgangslage das Erfordernis, auch differenzierte religiöse Angebote zu machen. Das Gottesbild, das die Forscherin bei den Kindern feststellt, trägt vielfach Züge eines Sicherheit gebenden, gerechten und geduldigen Gottes, der mit zunehmendem Alter der Kinder weniger eindeutig fürsorglich, leise, mächtig oder vergebend ist. Ganz selten zeigt er sich als strafender Gott. Anna-Katharina Szagun resümiert:<sup>276</sup>

„[...] dass ein ganzes Gewebe von Faktoren an der religiösen Entwicklung mitwirkt. Den Sozialisationseinflüssen scheint ein weit höheres Gewicht zuzukommen, als dies bisherige Theorien zur religiösen Entwicklung annahmen. Offenbar ist die emotionale Tönung des erstmalig in den Blick des Kindes gerückten religiösen Deutungsrahmens zentral. Die Erstbegegnung wirkt sichtlich dauerhaft, sowohl emotional als auch kognitiv. Die emotional besetzten primären Wahrnehmungs- und Verarbeitungsraster bilden nachhaltige Türöffner oder auch Sperrgitter für die Aufnahme bereitgestellter Anregungsimpulse bzw. auch für selbst initiiertes Suchen nach religiösen Bildungsinhalten. ...“

Für den Religionsunterricht legt sich als Konsequenz aus dieser Untersuchung nahe, die durch ihn ausgelösten religiösen Prozesse verstärkt zu reflektieren, da dieses nur in seltenen Fällen von zu Hause vorausgesetzt werden kann. Der Entwicklung eines nachhaltigen und komplexen Gottesbildes erscheint aber reflexive Unterstützung besonders zuträglich zu sein. Außerdem zeigt Anna-Katharina Szagun sehr eindringlich die Notwendigkeit vielfältiger Ausdrucksmöglichkeiten individueller Gottesbilder (vgl. 4.2.3).

### *Gottesbild und Gottesbeziehung*

Ilse Flöter untersuchte die Gottesvorstellung und die Gottesbeziehung bei Kindern im Grundschulalter (ca. 10 Jahre), die aus christlichen und nicht-christlichen Familien stammten.<sup>277</sup> Dabei unterschied sie drei Gruppen: eine Gruppe der evangelischen, konfessionslosen und katholischen Kinder, eine Gruppe der muslimischen Kinder und eine Gruppe der Kinder mit evangelikaler Sozialisation. Über den Einsatz unterschiedlicher Erhebungsinstrumente<sup>278</sup> kam sie zu dem Ergebnis, dass trotz geringer religiöser Sozialisation alle Kinder über eine mehr oder weniger explizite Gottesvorstellung verfügen. Dabei dominieren auch in ihren Beobachtungen die Gotteseigenschaften des Schutzes, der Begleitung und der Hilfe. Gott wird vornehmlich in seinen positiven Eigenschaften gesehen, in die stellenweise Negativerfahrungen integriert werden. Weniger explizit ist dagegen die Ausprägung einer Gottesbeziehung. Während ein Teil

<sup>275</sup> Szagun, Anna-Katharina/Fiedler, Michael: Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena 2008. 384.

<sup>276</sup> Szagun, Anna-Katharina/Fiedler, Michael: Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena 2008. 398.

<sup>277</sup> vgl. Flöter, Ilse: Gott in Kinderherzen und Kinderköpfen. Berlin 2006. Ihr Sample umfasste 109 Kinder, von denen 32 interviewt wurden. Die Untersuchung fand im Jahr 2002 statt.

<sup>278</sup> Ilse Flöter arbeitete mit einer Bildauswahl, eigenen Bildgestaltungen, der Auseinandersetzung mit auratischen Orten und Dilemmageschichten sowie einem Interview.

der von ihr untersuchten Kinder Gott durchaus mit Alltagssituationen in Verbindung bringen konnte, hatten andere keine erkennbare Gottesbeziehung. Auch wenn oder gerade weil die Ergebnisse zur Gottesbeziehung relativ gering ausfielen, hält die Autorin den Religionsunterricht für eine der maßgeblichen Instanzen kindlich religiöser Sozialisation. So ist eine aus ihrer Untersuchung abgeleitete Konsequenz der Wunsch nach einer „pluralistischen Religionstheologie“<sup>279</sup> für den Religionsunterricht.

#### *Anfragen an den Religionsunterricht*

Aus den hier dargestellten Untersuchungen ergeben sich unter anderen auch Anfragen an mögliche Lernprozesse im Religionsunterricht: In welchem Verhältnis stehen die religiösen Vorstellungen, die Kinder offensichtlich von sich aus entwickeln, zu den Lernmöglichkeiten, die der Religionsunterricht ihnen anbietet, die also von außen an sie herangetragen werden? Kann der Religionsunterricht Impulse auf diesen Entwicklungsverlauf geben? In welcher Form nehmen außerschulische Faktoren Einfluss auf religionsunterrichtliche Lernprozesse? Ergeben sich aus den entwicklungsbedingten Prozessen Konsequenzen für schulische Lernprozesse?

## **4.2 Religiöse Lernprozesse**

Eine Untersuchung, die religiöse Lernprozesse des Religionsunterrichts in den Blick zu nehmen versucht, muss sich neben der Frage nach der Entwicklung religiöser Vorstellungen auch der Frage zuwenden, wie religiöses Lernen generell zu verstehen ist. Wie lässt es sich definieren? Wie verlaufen religiöse Lernprozesse? Mit welchen Zielsetzungen kann religiöses Lernen verbunden sein? Welche äußeren Einflüsse initiieren und unterstützen religiöses Lernen? Die folgenden Überlegungen tragen somit zu einer besseren Beobachtung und Einordnung religiöser Lernprozesse - auch solcher des Religionsunterrichts - bei.

### **4.2.1 Religiöses Lernen in der Diskussion**

Das Feld des religiösen Lernens stellt sich als ein problematisches und unübersichtliches dar. Burkard Porzelt, der sich ausführlich mit dieser Thematik beschäftigt hat, merkt an, dass dieses Thema „eminently heikel“ sei und die „Häufigkeit seiner Verwendung [...] mit der Unklarheit und der Unschärfe seiner Bedeutung“<sup>280</sup> einhergehe. Eine genaue Definition religiösen Lernens eröffnet die Frage nach dem Verständnis von Religion und der Definition von Lernen. Damit ist sie sowohl im Bereich theologischer Auseinandersetzung anzusiedeln als auch in einem interdisziplinären Feld, dem der Pädagogik und Psychologie.<sup>281</sup> In diesen Fachdisziplinen hat die Diskussion um Lernen und Lernprozesse eine lange Kultur und ist in den letzten Jahren weiter intensiviert worden.

Wurde Lernen lange Zeit als Verhaltensänderung angesehen, wird diese Definition mittlerweile kritisch gesehen.<sup>282</sup> Konsensfähig ist, dass Lernen nicht in einem kognitivistisch verengten

---

<sup>279</sup> vgl. Flöter; Ilse: Gott in Kinderherzen und Kinderköpfen. Berlin 2006. 407-417. Die pluralistische Religionstheologie geht u.a. konsequent von einer „bleibende(n) Vielfalt von Religionen und Kulturen“ aus, die sich auch in einer Pluralität der „heilshaften menschlichen Antworten auf die Wirklichkeit des Göttlichen in ihren unterschiedlichen Repräsentanzen“ äußert. Ilse Flöter greift hier auf H. Russell Bernhardt zurück: vgl. Flöter, Ilse: Gott in Kinderherzen und Kinderköpfen. Berlin 2006. 410.

<sup>280</sup> Porzelt, Burkard: Grundlegung religiöses Lernen. Bad Heilbrunn 2009. 9/10.

<sup>281</sup> vgl. Porzelt, Burkard: Grundlegung religiöses Lernen. Bad Heilbrunn 2009. 15.

<sup>282</sup> vgl. z.B. Sander-Gaiser, Martin: Neue Lerntheorien und ihre Relevanz für den kompetenzorientierten Religionsunterricht. In: Gramzow, Christoph/Liebold, Heike/Sander-Gaiser, Martin (Hg.): Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung. Leipzig 2008. 73-92; vgl. auch Porzelt, Burkard: Grundlegung religiöses Lernen. Bad Heilbrunn 2009. 19-23.

Sinn gebraucht wird. Burkard Porzelt greift dazu auf eine Definition des amerikanischen Psychologen Merlin Wittrock zurück, der neben geistigen Verstehensleistungen auch „Haltungen und Einstellungen“, „Kenntnisse und Wissen“, „Fähigkeiten“ und „praktische Fertigkeiten“ zu einer dauerhaften Veränderung durch Erfahrung als unumgänglich für den Lernprozess ansieht.<sup>283</sup> In noch anderer Sichtweise sieht Hans Gruber als Gemeinsamkeit allen Lernens an, „Menschen dazu verhelfen, Anforderungen des Lebens besser bewältigen zu können.“<sup>284</sup> Es geht also um einen Zugewinn an Leistungsfähigkeit in vielen verschiedenen Lebenssituationen. Lernen ist demnach ein äußerst vielschichtiger, facettenreicher Begriff, was für das religiöse Lernen in gleicher und unter Umständen verschärfter Form gilt. Deshalb ist es bei der Definition von religiösem Lernen zunächst erforderlich, nach den Feldern, Wegen, Inhalten und Tätigkeitsbereichen oder Vollzügen zu unterscheiden, in denen es sich realisiert.<sup>285</sup> Darüber hinaus ist für ein Verständnis religiösen Lernens die Klärung des zugrunde liegenden Religionsverständnisses erforderlich.

Angesichts der Fülle der hier bereits sichtbar werdenden Problemstellungen haben die folgenden Erläuterungen mehr den Charakter eines Problemaufrisses als den einer klärenden Darstellung. Sie umfassen Fragen der Lernabsicht, beschreiben Kennzeichen religiösen Lernens, stellen Überlegungen zu dessen Spezifik an und thematisieren letztendlich Anfragen, die sich anhand von religiösen Lernprozessen im Religionsunterricht der Grundschule ergeben.

#### *Zur Lernabsicht des religiösen Lernens im Religionsunterricht der Grundschule*

Religiöses Lernen in der Grundschule findet in einem relativ klar umrissenen Feld statt. Es stellt einen Teilbereich aller möglichen Lernprozesse dar und zeichnet sich durch besondere Spezifika aus. Es ist ein absichtsvolles, intentionales und situiertes Lernen, das in einem legitimierten und stark reglementierten Raum, am Ort von Schule, stattfindet. Es ist dennoch von sehr individuellen Verarbeitungsprozessen geprägt und vollzieht sich in einer für professionelles Handeln charakteristischen Asymmetrie. Der Religionsunterricht der Grundschulen hat in den letzten Jahren deutlich an eigenständigem Profil gewonnen und unterscheidet sich von religiösen Lernprozessen in anderen Schulstufen. Für Grundschulkinder ist die Teilnahme am Religionsunterricht erfahrungsgemäß keine freiwillige Entscheidung. Bislang fand das Lernen vornehmlich in altershomogenen Lerngruppen statt; durch die Flexibilisierung der Schulphasen und zum Teil aus schulorganisatorischen Gegebenheiten gibt es mittlerweile auch häufiger altersgemischte Gruppen.

#### *Kennzeichen religiösen Lernens*

Viele Lehrkräfte verstehen religiöse Lernprozesse im Religionsunterricht der Grundschule vorrangig als ein Lernen in Aneignungsprozessen, bei dem die individuelle Ingebrauchnahme religiöser oder lebensweltlicher Inhalte durch die Schülerinnen und Schüler im Vordergrund steht. Gleichzeitig geht es im Fach Religion auch um den Erwerb eines soliden Grundwissens. Mit diesem Verfügungs- und Orientierungswissen<sup>286</sup> können die Heranwachsenden zu einer verantwortlichen Entscheidung und diskursfähigen Haltung in Sachen Religion und Glauben kommen. Ähnliches meint auch der Begriff der „religious literacy“, die sich als religiöse Bildung versteht, „die Teilhabe wie begründete Nichtteilhabe an Religion und Religionen, an religiösen Lesarten

<sup>283</sup> vgl. Porzelt, Burkard: Grundlegung religiöses Lernen. Bad Heilbrunn 2009. 22.

<sup>284</sup> Gruber, Hans: Lernen und Wissenserwerb. Learning and Knowledge Acquisition. In: Schneider, Wolfgang/Hasselhorn, Marcus (Hg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen 2008. 95.

<sup>285</sup> vgl. Porzelt, Burkard: Grundlegung religiöses Lernen. Bad Heilbrunn 2009. 9.

<sup>286</sup> vgl. Dressler, Bernhard: Religion geht zur Schule: Fachlichkeit und Interdisziplinarität religiöser Bildung. In: ZPT 56(2004)1. 5.

der Welt [...] eröffnet“<sup>287</sup>. Ein religiöser Lernprozess impliziert eine begründete Entscheidung für oder gegen einen spezifisch religiösen Weltzugang. Diese wird nur mit fundiertem Wissen zu einer soliden und tragfähigen Entscheidung, die dann verhaltensprägend sein kann. Mit diesem Lernen ist unter anderem die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und eine Differenzierungsfähigkeit<sup>288</sup> verbunden.

Eine weitere, entscheidende Frage ist, inwieweit Schülerinnen und Schüler in den Lerngegenstand involviert werden sollen. Dabei geht es häufig um den Grad des Identifizierens und des sich Einlassens oder eben auch um den Grad kritischer Distanz. Anhand der Begriffe „learning from“, „learning about“ und „learning in“ wird dieses Problem des Religionsunterrichts anschaulich.<sup>289</sup> Der Religionsunterricht will mit soliden Informationen und Wissensbeständen der eigenen und auch fremder Religionen vertraut machen (learning about) und neben dieser Vermittlung gleichzeitig durch inneres Anteilnehmen und Eingebundensein auch andere Ebenen von Religion wirksam werden lassen (learning in), um so durch intensive Beteiligung am Lerngegenstand neue Lerndimensionen, Werte und Einstellungen zu erschließen (learning from). Gerade die beiden Ebenen „in“ und „about“ sind nicht immer gut vereinbar: Mit dem einen ist distanziert-reflektierte Aufklärung und Information sowie die Ausbildung von Kritikfähigkeit verbunden. Im anderen Fall soll Religion in intensiven Erfahrungsmöglichkeiten erschlossen werden, was schnell die Grenzen schulischen Lernens erreicht<sup>290</sup>.

Rudolf Englert bezeichnet in ähnlicher Form Komponenten religiösen Lernens als die experientielle, die traditionelle und die existentielle Seite.<sup>291</sup> Auf das religiöse Lernen in der Grundschule übersetzt, bedeutet dies ein Lernen, das die Schülerinnen und Schüler sensibel werden lässt und ihnen zu einem bewussten Erleben verhilft (experientielle Seite): Es geht um konkrete Erfahrung, um die Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit und um die Haltung des Staunens, des Fragens und des Philosophierens. Wenn Schülerinnen und Schüler mit den überlieferten Inhalten, Deutungen, Erfahrungen und Erkenntnissen des (christlichen) Glaubens vertraut gemacht werden, kommt die traditionelle Seite des religiösen Lernens ins Spiel. Es geht also auch darum, konkrete Wissensbestände über biblische Texte, Normen und Werte, kirchengeschichtlich relevante Fakten und anderes mehr den Kindern nahe zu bringen. Wenn Schülerinnen und Schüler sich angeregt fühlen, durch den schulischen Religionsunterricht ihre Lebenspraxis zu überdenken und zu verändern, zum Beispiel ihr Leben bewusster im christlichen Sinn zu gestalten, würde Rudolf Englert von der existentiellen Seite des Lernens sprechen. Zu denken wäre hier zum Beispiel an die Thematisierung ethischer Problembereiche. Ein religiöser Lernprozess sollte dabei zur Erlangung vielfältiger Fähigkeiten beitragen, wie

---

<sup>287</sup> Kuld, Lothar: Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glaubens. In: Rendle, Ludwig (Hg.): Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glaubens. Donauwörth 2007. 10.

<sup>288</sup> vgl. Dressler, Bernhard: Religiöse Kompetenzen zielen auf religiöse Praxis – Bildungsstandards und performative Religionsdidaktik. In: Rendle, Ludwig (Hg.): Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glaubens. Donauwörth 2007. 37-39/44.

<sup>289</sup> Diese mittlerweile häufig verwendete Umschreibung findet sich in verschiedenen Variationen. Michael Grimmit unterschied ursprünglich ‚religion about‘ und ‚religion from‘. Diese beiden werden durch den Aspekt ‚religion in‘ ergänzt, was auch in einigen Veröffentlichungen als ‚religion through‘ bezeichnet wird; vgl. Grimmit, Michael: Religious Education and Human Development. Essex 1987; vgl. z.B. Jakobs, Monika: Zur religionsdidaktisch-schulpädagogischen Orientierung des Religionsunterrichts. In: RpB (2007) 58. 41-52; vgl. z.B. Kuld, Lothar: Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glaubens. In: Rendle, Ludwig (Hg.): Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glaubens. Donauwörth 2007. 9-25.

<sup>290</sup> vgl. Pkt. 3.3.1: An der Diskussion um den performativen Religionsunterricht wird ersichtlich, dass dieses Konfliktfeld auf Theorieebene vermutlich nie vollständig zu lösen ist, sondern immer auch in der praktischen Ausführung kritisch betrachtet und entschieden werden muss.

<sup>291</sup> vgl. Englert, Rudolf: Was ist ein religiöser Lernprozess? In: Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung. Stuttgart 2007. 273-275.

- (1) religiöses Orientierungswissen,
- (2) theologische Frage- und Argumentationsfähigkeit,
- (3) spirituelles Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen,
- (4) ethische Begründungsfähigkeit und
- (5) lebensweltliche Applikationsfähigkeit.<sup>292</sup>

Mirjam Schambeck plädiert darüber hinaus für ein Verständnis von Bildung als einem „Geschehen“<sup>293</sup>, das sich unserer Verfügbarkeit entzieht, womit kompetenzorientiertes Lernen mit seinen Funktionalisierungstendenzen an Grenzen stoße. Sie betont, dass religiöse Bildung den Menschen besonders in seiner Unverfügbarkeit, Vieldimensionalität, Sensibilität und Entwicklung sehen will, die es im Religionsunterricht anzubahnen und auszubauen gelte.

Diese Auflistung anzustrebender Fähigkeiten zeigt deutlich an, dass Religionsunterricht breit angelegt sein muss, um der Vielschichtigkeit religiösen Lernens annähernd gerecht zu werden.

#### *Zur Spezifität des religiösen Lernens*<sup>294</sup>

Was aber macht das Besondere des religiösen Lernens aus? Ihm wird der Charakter eines eigenständigen Weltzuganges<sup>295</sup> zugesprochen, der sich durch eine Überschreitung innerweltlicher Erkenntnisse auszeichnet. Dieser Rationalitätstypus scheint religiöses Lernen zu einer Besonderheit zu machen, die jedoch auch als Interpretationsinventar von anderen Bereichen und Fachdisziplinen wie der Physik verwendet wird und somit nicht als das ihn spezifizierende Merkmal gelten kann.

Um dieser Spezifik näher zu kommen, ist der zugrunde liegende Religionsbegriff zu klären. Denn wenn von Prozessen oder Formen religiösen Lernens gesprochen wird, ist immer ein bestimmtes Verständnis von Religion mitgedacht. Dieses Verständnis kann von einer enormen Weite geprägt oder auch sehr eng gefasst sein. So werden in einem weiten Verständnis gesellschaftliche Phänomene, wie zum Beispiel der Fußballkult, derzeit häufig als religiös verstanden. Dies lässt sich aus der Definition Tillichs durchaus ableiten, erschwert jedoch klare Grenzziehungen zu nicht-religiösen Phänomenen.

Burkard Porzelt unterscheidet vier Grundtypen von Religion, die sich in ihren Ausprägungsgraden von Enge und Weite unterscheiden.<sup>296</sup> In enger Religionsausprägung sieht er das phänomenologische und substanzielle und in einer weiten Bedeutung das anthropologische und funktionale Religionsverständnis.

(1) In Rückgriff auf die weite Religionsdefinition Tillichs versteht sich ein *anthropologisches* Religionsverständnis als eines, das den Menschen wesensmäßig als religiös ansieht. Merkmale dieser anthropologischen Religiosität sind die Eigenschaft der Transzendenz, der Suche nach Sinn und der Betroffenheit des Menschen, die ihn nach der Tiefe seiner Existenz suchen lässt. Diese „Sinn-Suche“ wird als ein den Menschen bestimmendes und ihn umfassendes Merkmal gesehen, das religiöse Qualität erhält. Religion geschieht somit da, „wo das Ganze auf dem Spiel steht“ und wird als „grundlegende Möglichkeit des Menschseins“ gesehen.<sup>297</sup> Der Nachteil liegt auf der Hand: Ein derartig

<sup>292</sup> vgl. Englert, Rudolf: Bildungsstandards für ‚Religion‘. In: RpB (2004) 53. 29.

<sup>293</sup> vgl. Schambeck, Mirjam: Bildung ist mehr als Kompetenzen und Qualifikationen. Ein religionspädagogischer Diskussionsbeitrag zur Debatte um Bildungsstandards. In: RpB (2005) 55. 46.

<sup>294</sup> Der Begriff Spezifität findet sich in der lernpsychologischen Diskussion, vgl. Gruber, Hans: Lernen und Wissenserwerb. Learning and Knowledge Acquisition. In: Schneider, Wolfgang/Hasselhorn, Marcus (Hg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen 2008. 96.

<sup>295</sup> vgl. Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a.M. 2002. 106-108; vgl. Klieme, Eckard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin 2007.

<sup>296</sup> vgl. Porzelt, Burkard: Grundlegung religiöses Lernen. Bad Heilbrunn 2009. 50-107.

<sup>297</sup> Porzelt, Burkard: Grundlegung religiöses Lernen. Bad Heilbrunn 2009. 55.

weit gefasster Religionsbegriff ist absolut unspezifisch und kann verschiedenste Ausprägungen widerspruchslös in sich vereinen: Er wird zum „Allerweltsbegriff“.<sup>298</sup>

(2) Bei einem *funktionalen* Religionsverständnis handelt es sich ebenfalls um einen weit gefassten Begriff. Religion wird in diesem Verständnis daraufhin befragt, was sie „leisten“ kann, welche Funktion sie im Leben der Menschen erfüllen kann und welche Probleme mit ihr bewältigt werden können. Als solche nennt Burkard Porzelt vor allem die lebenspraktische Bewältigung von Kontingenzerfahrungen, aber auch Identitätsstiftung, Sozialintegration und anderes mehr. Religiöses Lernen muss jedoch auch kritisch mit schädlichen Religionsauswirkungen umgehen und versuchen, Wesensmerkmale von Religion nicht völlig in einer Zweckperspektive aufgehen zu lassen.

(3) Die *phänomenologische* Sicht betrachtet Religion als Religion von Religionsgemeinschaften und untersucht sie nach gemeinsam wahrnehmbaren, äußerlichen Merkmalen. Diese werden in unterschiedlichen Katalogen definiert und diskutiert. Damit werden, so Burkard Porzelt, ein bestimmter Modus und eine bestimmte Logik von Religion nachgezeichnet; es kommt jedoch nicht zu einer Beschreibung der Inhaltlichkeit. Der eine Religion kennzeichnende Überzeugungsbestand, wird in diesem phänomenologischen Zugang außen vor gelassen.

(4) Im *substanziellen* Religionsverständnis geht es um den Bezug auf das letztlich nicht aussagbare Geheimnis, das nie angemessen zu erfassen ist. Religion wird nach Edward Schillebeeckx substantiell, „wo Menschen ihr eigenes Dasein, ihre Geschichte, und ihre Wirklichkeit mit Bezug auf Gott deuten.“ In dieser Sichtweise wird demnach bewusst die Inhaltlichkeit von Religion betont und gerät in Abgrenzungsschwierigkeiten zum Begriff des Glaubens. Jedoch ist sie in ihrer Beschreibung eines grundlegenden religiösen Wesensmerkmals unverzichtbar.

Dieses Modell von Burkard Porzelt ist ein Versuch, das Spektrum möglicher Religionsverständnisse zu strukturieren. An ihm soll verdeutlicht werden, dass religiöses Lernen je nach dem ihm zugrunde liegenden Verständnis eine unterschiedliche Ausprägung und Zielausrichtung erhält. Einem Religionsunterricht, der sich substantiell oder anthropologisch begründet, geht es deutlicher um existentielle Grunderfahrungen und individuelle Erfahrungszugänge. Einer phänomenologischen Sichtweise entsprechend ist ein Religionsunterricht stärker gesellschaftsbezogen, interdisziplinär oder religionskundlich zu gestalten. Einen Referenzrahmen und Begründungszusammenhang für und von Religion zu schaffen ist die intentionale Ausrichtung eines Religionsunterrichts mit funktionaler Religionsbedeutung. Der derzeitige Grundschulunterricht erscheint am stärksten einem anthropologischen und substantiellen Religionsverständnis verpflichtet. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die religionsunterrichtliche Praxis sich nicht immer eindeutig einer der Ausprägungen zuordnen lässt.

### Anfragen

Neben gerade angeführten Schwierigkeiten ergeben sich noch weitere kritische Anfragen an das religiöse Lernen. So ist es nach Rudolf Englert schwierig, die Fragen der Methodisierbarkeit, der Finalisierbarkeit, der Sequentialisierbarkeit und der Abgrenzbarkeit religiösen Lernens letztendlich und zufriedenstellend zu beantworten.<sup>299</sup> Auf keinen Fall darf der Eindruck erweckt werden, religiöses Lernen oder gar Religion sei vollkommen vorhersehbar, steuerbar oder gar machbar<sup>300</sup>. Es ist auch nicht bis auf den letzten Aspekt zu erheben oder zu evaluieren, genauso wenig wie es letztendlich vorhersehbar ist. Dies verbieten der Respekt vor der Individualität und die noch große Unwissenheit über die genauen Verläufe der Lernprozesse. Bei aller Sorgfalt und Mühe, die für ein intentionales Lernen verwendet werden, bleibt seine letztendliche Wirkung offen oder kann nur schwer eindeutig festgestellt werden. Für die hier vorgestellte Untersuchung ist daher große Vorsicht bei den Aussagen über mögliche religiöse Prozesse geboten.

<sup>298</sup> Porzelt, Burkard: Grundlegung religiöses Lernen. Bad Heilbrunn 2009. 56.

<sup>299</sup> vgl. Englert, Rudolf: Was ist ein religiöser Lernprozess? In: Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung. Stuttgart 2007. 275-279.

<sup>300</sup> vgl. z.B. Kuld, Lothar: Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glaubens. In: Rendle, Ludwig (Hg.): Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glaubens. Donauwörth 2007. 10.



#### 4.2.2 Zur Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen im Religionsunterricht

An den Religionsunterricht wird nicht nur die Frage gestellt, wie sich religiöse Vorstellungen entwickeln oder wie religiöse Vorstellungen, Haltungen und Einstellungen zu initiieren seien, sondern auch die, was von ihm erhofft wird, welche Ergebnisse und Erträge von ihm erwartet werden können. Aus dem Grund wird im Folgenden ein Feld angesprochen, das stärker von äußeren Vorgaben an religiöse Bildungsprozesse bestimmt ist: die Diskussion um Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Religionsunterricht.

Schon vor der Einführung der ersten verbindlichen Bildungsstandards für einzelne Fächer durch die Kultusministerkonferenz<sup>301</sup> begann die Diskussion um Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle für den Religionsunterricht. Nach wie vor werden diese Auseinandersetzungen ausführlich und kontrovers geführt. Sie sind begleitet von kritischen Anfragen<sup>302</sup>, ob dieses pädagogische Paradigma für den Religionsunterricht Anwendung finden kann. Auch wenn sich die verbindliche Einführung bislang auf einzelne „Kern“-Fächer beschränkt, ist es unumgänglich, dass sich auch Fächer wie Kunst, Musik oder eben Religion mit den damit verbundenen Fragen auseinandersetzen. Dafür müssen vorab drei Begriffe zumindest kurz geklärt werden.

##### Bildungsziele ...

sind in ihrer allgemein gesellschaftlichen Formulierung und Wirkkraft den ebenfalls allgemeinen Bildungsstandards in dem Sinn übergeordnet, dass sie Aussagen darüber machen, mit welcher bildungstheoretischen Intention und in welchem übergeordneten Bildungsverständnis Bildungsstandards formuliert und Kompetenzmodelle konzipiert werden.<sup>303</sup>

##### Bildungsstandards, ...

wie sie in der Klieme-Expertise und in den KMK-Beschlüssen definiert sind, „greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie benennen Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mithilfe von Testverfahren erfasst werden können.“<sup>304</sup> Bildungsstandards wollen nicht das Inhaltsspektrum einer Domäne abdecken, sondern „betreffen nur zentrale Kompetenzbereiche.“<sup>305</sup> Sie machen pädagogisches Handeln bewusster und professioneller und streben die Vergleichbarkeit von Lernergebnissen an. Sie bedürfen jedoch der kollegialen Abstimmung und Absprache.<sup>306</sup>

##### Kompetenzen ...

werden nach der Definition von Franz E. Weinert verstanden als „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“<sup>307</sup>

<sup>301</sup> In den Fächern Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache (2003) und in den Naturwissenschaften für den mittleren Bildungsabschluss (2004); für Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache in den Hauptschulen (2004) sowie für die vierten Klassen der Grundschule in Deutsch und Mathematik (2004) wurden bislang Bildungsstandards eingeführt; vgl.

Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Beschluss der KMK vom 16. Dezember. Bonn 2006; vgl. z.B. Zwergel, Herbert: Bildungsstandards - eine Orientierung. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 48(2005)4. 206-207.

<sup>302</sup> vgl. z.B. Kuld, Lothar: Fördern Bildungsstandards die Qualität von Religionsunterricht? Eine Problemskizze. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 48(2005)4. 223-225; vgl. Mendl, Hans: Neuralgische Punkte bei der Diskussion um Bildungsstandards. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 48(2005)4. 239-242; vgl. Zwergel, Herbert: Bildungsstandards – eine Orientierung. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 48(2005)4. 206-215.

<sup>303</sup> Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen 2008. 18-20.

<sup>304</sup> Klieme, Eckard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin 2007. 19.

<sup>305</sup> Elsenbast, Volker/Fischer, Dietlind/Schreiner, Peter: Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Münster 2004. 10.

<sup>306</sup> vgl. Elsenbast, Volker/Fischer, Dietlind/Schreiner, Peter: Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Münster 2004. 10.

<sup>307</sup> Klieme, Eckard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin 2007. 72.

Mit diesem, durch die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz verbindlich eingeführten Paradigmen- bzw. Perspektivwechsel ist ein Wechsel der pädagogischen Blickrichtung verbunden. Galt es bislang, sich daran zu orientieren, was den Schülerinnen und Schülern als Inhalte angeboten wird (Input-Orientierung der Lehrpläne), ist nun der Blick darauf gerichtet, was am Ende „gelernt werden soll“<sup>308</sup> oder über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler am Ende einer bestimmten Schulphase verfügen sollten.

Damit ist unbestritten ein normativer, auf Evaluation und Überprüfung angelegter Lernprozess gemeint. Diese Veränderungen jedoch allein als Forderung nach kontrollierbarem Outcome zu verstehen, wäre zu eng gedacht. Der zugrunde gelegte Kompetenzbegriff ist zwar kognitiv orientiert, ist jedoch komplexer und vielschichtiger zu verstehen, da er auch inhärente persönliche Lernmerkmale wie Motivation oder Anstrengungsbereitschaft sowie Lerndispositionen von Lernenden umfasst.<sup>309</sup> Damit die Kompetenzen die domänenspezifischen Bildungsstandards auch realisieren und umsetzen können, bedarf es fachspezifisch stringenter Kompetenzmodelle, die die Philosophie und Logik sowie Intentionen und Inhalte eines Unterrichtsfaches kohärent und systematisch abzubilden vermögen.

Für den Religionsunterricht wurden bislang drei Modelle von Bildungsstandards entwickelt. Auf katholischer Seite sind es die Empfehlungen der Deutschen Bischofskonferenz von 2004 bzw. 2006.

Die Deutsche Bischofskonferenz legte bereits 2004 kirchliche Richtlinien für Bildungsstandards für die Sekundarstufe I und 2006 die Richtlinien für Bildungsstandards für die Primarstufe vor. Neben der Hauptintention des Synodenbeschlusses („zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen“)<sup>310</sup> legt die Schrift als Ziel für die Grundschule fest, dass Schülerinnen und Schüler „Religion als einen zentralen Bereich menschlicher Wirklichkeit und menschlicher Lebensvollzüge wahrnehmen und verstehen lernen und wesentliche Inhalte für die menschliche Lebensgestaltung kennen lernen“<sup>311</sup>. Als Aufgaben sieht sie (1) die Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den katholischen Glauben, (2) das Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens und (3) die Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit.<sup>312</sup>

In dieser Vorlage werden allgemein fachliche von inhaltsbezogenen Kompetenzen unterschieden, die zusätzlich noch von Einstellungen und Haltungen abgegrenzt werden, beispielsweise Wachheit für die großen Fragen, Lebensfreude oder Dankbarkeit für das eigene Leben und die ganze Schöpfung.<sup>313</sup> Die allgemein fachbezogenen Kompetenzen ziehen sich übergreifend durch die Bereiche des Faches und werden in der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Inhalten erworben. Sie gehen deutlich über einen reinen Erwerb von Wissen und Fertigkeiten hinaus. Konkretisiert werden sie in dem Primarstufenmodell in den Kompetenzbereichen von „wahrnehmen und entdecken“, „Fragen stellen und bedenken“, „deuten und gestalten“, „unterscheiden und bewerten“, „sich ausdrücken und einander mitteilen“, „Anteil nehmen und Verantwortung übernehmen“. Die inhaltsbezogenen Kompetenzen beziehen sich auf die Unterrichtsinhalte des Religionsunterrichts und werden im Umgang mit ihnen erworben. Sie sind in sechs große Bereiche untergliedert, die sich nur unwesentlich von denen der Sekundarstufe I unterscheiden: Mensch und Welt, die Frage nach Gott, biblische Botschaft, Jesus Christus, Kirche und Gemeinde, andere Religionen, Haltungen und Einstellungen.

Dieses Modell der Deutschen Bischofskonferenz ist bislang die einzige katholische Vorlage von Bildungsstandards im deutschsprachigen Raum. Es dient als Grundlage für die Erstellung neuer Lehrpläne, wie in den aktuellen Lehrplänen für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, in den

---

<sup>308</sup> Dieterich, Veit-Jakobus: Was im Religionsunterricht gelernt werden soll - Konturen einer kompetenzorientierten Religionsdidaktik. In: ZPT 59(2007)2. 109.

<sup>309</sup> vgl. Klieme, Eckard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin 2007. 72.

<sup>310</sup> vgl. Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1974. 29.

<sup>311</sup> Die deutschen Bischöfe: Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/ Primarstufe. Bonn 2006. 9.

<sup>312</sup> vgl. Die deutschen Bischöfe: Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/ Primarstufe. Bonn 2006. 9.

<sup>313</sup> vgl. Die deutschen Bischöfe: Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/ Primarstufe. Bonn 2006. 13.

Rahmenplänen der Hansestadt Hamburg und in den Kerncurricula in Niedersachsen geschehen.<sup>314</sup>

Mit diesem Modell haben die deutschen Bischöfe schnell auf eine grundlegende Veränderung der pädagogischen Landschaft reagiert und in einem „komplexen Geflecht [...] konstruktiv, aber unter Wahrung der Essentials des katholischen RUs“<sup>315</sup> einen bedenkenswerten, ersten Vorschlag erstellt, auch wenn einige Kritikpunkte geäußert werden.<sup>316</sup>

Auf evangelischer Seite wurden zwei Modelle konzipiert: zum einen das Modell des Comenius-Instituts Münster,<sup>317</sup> und zum anderen das Modell der Forschergruppe um Dietrich Benner und Rolf Schieder in Berlin.<sup>318</sup> Beide haben Kompetenzmodelle in einer Matrixform entworfen, um so ein isoliertes Verständnis von Kompetenzen zu verhindern. Beide differenzieren zwischen Erschließungsformen und verschiedenen Gegenstandsbereichen von Religion und setzen diese zueinander in Beziehung. Das Modell der Berliner Forschergruppe unterscheidet zudem verschiedene Altersstufen und Niveaustandards (Mindest-, Regel-, Exzellenzstandards).

Es gibt kritische Stimmen, die sich gegen diese Form von Standardisierung religiöser Lernwege aussprechen. Einige Argumente beziehen sich dabei auf das Selbstverständnis des Faches jenseits von Standardisierbarkeit und Ökonomisierung. So gehen Kritiker davon aus, dass religiöses Bildungsdenken dem Gedanken der Effizienzsteigerung widerspricht.<sup>319</sup> Nach Norbert Mette definiert sich der Religionsunterricht nicht über ein Grundwissen allein, sondern muss eine umfassende Wirklichkeitsperspektive immer wieder erahnen lassen.<sup>320</sup> Er ist daher ein Grenzfall der Evaluierbarkeit und Standardisierbarkeit, zumal religiöses Lernen auch nicht messbare und non-funktionale Unterrichtsintentionen verfolgt, wie die Ausbildung von Sensibilität, Einstellungen oder Haltungen. Veit-Jakobus Dieterich bezeichnet diese „Planung des Unplanbaren“ als ein „grundlegendes Dilemma“ mit „paradoxen“ Einzelaspekten.<sup>321</sup>

Daneben gibt es auch stärker lernprozessorientierte Argumente, die gegen die Einführung von Kompetenzorientierung und Bildungsstandards im Religionsunterricht sprechen. Auch wenn es nicht intendiert ist, könnte die Perspektive der ergebnisorientierten Outcome-Didaktik dominieren, bei der die individuellen Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen, Motivation und Anstrengungsbereitschaft zu wenig Berücksichtigung fänden. Das Lernen im Religionsunterricht findet vielfach als kommunikatives Handeln statt, was kaum in Kompetenzen zu beschreiben und zu erfassen ist. Das Bildungsgeschehen würde auf reine Vermittlungsprozesse kognitiver Unterrichtsinhalte reduziert.

---

<sup>314</sup> vgl. z.B. Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre. Hg. v. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW. Düsseldorf/Frechen 2008. 165-182; vgl. Doedens, Folkert: Bildungsstandards im Religionsunterricht. Einheitskost oder Qualitätsentwicklung. In: Erziehen heute (2006)4. 13; vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Katholische Religion. Hannover 2006.

<sup>315</sup> Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen 2008. 81.

<sup>316</sup> Die inhaltlichen Vorgaben seien mehr an der katholischen Dogmatik als an der Lebenssituation der Heranwachsenden orientiert. Es kommt zu einer starken Vermischung von Kompetenzerwartung und Kompetenzorientierung, was durch die Aufspaltung der Kompetenzbereiche verstärkend suggeriert wird. Die allgemein fachbezogenen Kompetenzen seien zu losgelöst von den inhaltlichen Out-Come-Beschreibungen, sodass sie nur mehr als ein „Überbau“ fungieren könnten. Darüber hinaus erscheinen die Kompetenzformulierungen nicht immer angemessen genug, die Ansprüche eines umfassenden Kompetenzbegriffs zu erfüllen. Einige von ihnen verbleiben sehr stark auf der handlungsbeschreibenden Ebene, was noch durch die Angaben zu Methodik und Unterrichtsgestaltung verstärkt wird. Wie jedes Kompetenzmodell ist auch dieses in seiner Realisierung abhängig von der Konkretisierung in Aufgabenbeispielen und konkreten Lernaufgaben; vgl. Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen 2008. 82; vgl. Doedens, Folkert: Bildungsstandards im Religionsunterricht. Einheitskost oder Qualitätsentwicklung. In: Erziehen heute (2006)4. 12.

<sup>317</sup> vgl. Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Hg.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Erarbeitet von einer Expertengruppe am Comenius-Institut. Münster 2006. 17-25; vgl. Doedens, Folkert: Bildungsstandards im Religionsunterricht. Einheitskost oder Qualitätsentwicklung. In: Erziehen heute 56(2006)4. 8-11.

<sup>318</sup> vgl. z.B. Benner, Dietrich: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. In: RpB (2004)55. 5-20.

<sup>319</sup> vgl. z.B. Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen 2008. 42-50.

<sup>320</sup> vgl. Mette, Norbert: Zum Stand der Entwicklung von Bildungsstandards im Religionsunterricht. In: Elsenbast, Volker/Fischer, Dietlind (Hg.): Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“. Münster 2007. 24-28.

<sup>321</sup> Dieterich, Veit-Jakobus: Was im Religionsunterricht gelernt werden soll - Konturen einer kompetenzorientierten Religionsdidaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 59(2007)2. 119.

In der Lehrerschaft machen sich erhebliche Bedenken breit. Sie sieht sich einem von der Schulhierarchie angeordneten Prozess ausgeliefert, der einerseits die Eigenverantwortung von Schulen und Lehrenden zur Umsetzung unbedingt benötigt, diesen aber andererseits bei der Implementierung nur wenig Unterstützung anbietet. Damit verbunden ist die Angst vor Kontrolle und zentraler Steuerung.<sup>322</sup>

Trotz dieser vielfältigen Vorbehalte kann dieser Perspektivwechsel<sup>323</sup> aber auch pädagogische Vorteile aufweisen:

Eine Kompetenzorientierung des Religionsunterrichts kann zur Profilschärfung des Faches beitragen, indem sie eine Diskussion und Vergewisserung über zentrale Inhalte und Bildungsziele anregt. In der Verständigung über religiöse Kompetenzen und in ihrem Beitrag zu einer individuellen und gesellschaftlichen Problemlösefähigkeit kann sich ein „didaktisches Innovationspotential“<sup>324</sup> verbergen. Die Gefahr, an Profil und an Standortsicherheit im schulischen Kontext zu verlieren, wäre groß, wenn sich die sog. „weichen Fächer“ dieser Diskussion entzögen.<sup>325</sup>

Ein weiterer Vorteil der Kompetenzorientierung ist, dass sie ein Lernen mit größerer Nachhaltigkeit unter Einbeziehung lernpsychologischer Komponenten anvisiert.<sup>326</sup> Andreas Feindt und Hilbert Meyer nennen als sechs Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts: die kognitive Aktivierung, die Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten, das Üben und Überarbeiten, die lebensweltliche Anwendung, die individuelle Lernbegleitung und die Metakognition.<sup>327</sup>

Die Diskussion um Kompetenzen kann zudem zum Überdenken alt hergebrachter Muster und zum Entwickeln einer vielfältigen Aufgabenkultur beitragen und unterrichtliches Handeln von einer kleinschrittigen Isoliertheit zu einer übergreifenden und vernetzten didaktischen Ausgestaltung von Religionsunterricht verhelfen.

Bislang befindet sich die Entwicklung im Stadium erster Gehversuche: Es werden erste Bildungs- oder Lehrpläne entwickelt, Kompetenzmodelle erprobt oder erste Modelle zur konkreten Unterrichtsplanung vorgestellt.<sup>328</sup> Sie werfen Anfragen und Probleme auf, die kritisch auszuwerten sind, beinhalten in dieser Herausforderung aber auch Chancen einer fundierten Weiterentwicklung.

### *Anfragen*

Kompetenzmodelle sind „wissenschaftliche Konstrukte“<sup>329</sup>. Ihr Gelingen hängt von einer überzeugenden Konzeptionierung, einer sinnvollen Planung, den Realisierungsmöglichkeiten eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts sowie geeigneten Evaluationsmaßnahmen ab. Dabei geht es auch um „Möglichkeiten der Sicherung von Lernergebnissen und deren Nach-

---

<sup>322</sup> vgl. z.B. Zwergel, Herbert: Bildungsstandards und RU - ein kritischer Blick. In: KatBl 133(2008)6. 447-454.

<sup>323</sup> vgl. Zwergel, Herbert: Bildungsstandards und RU - ein kritischer Blick. In: KatBl 133(2008)6. 447.

<sup>324</sup> Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Red.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts für den Abschluss der Sekundarstufe I. Erarbeitet von einer Expertengruppe am Comenius-Institut. Münster 2007. 22.

<sup>325</sup> vgl. Englert, Rudolf: Religionsunterrichtliche Bildungsstandards und das Lehrbarkeitsproblem. In: Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Stuttgart 2007. 223.

<sup>326</sup> vgl. Rupp, Hartmut: Verarbeiten, Vernetzen, Wiederholen, Üben. Ein Beitrag zum kompetenzorientierten Lernen. In: Feindt, Andreas/Elsenbast, Volker/Schreiner, Peter/Schöll, Albrecht (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster/New York/München/Berlin 2009. 211-221; vgl. auch Punkt 5.

<sup>327</sup> vgl. Feindt, Andreas/Meyer, Hilbert: Kompetenzorientierter Unterricht. In: Die Grundschulzeitschrift 24(2010)237. 28-33.

<sup>328</sup> vgl. Themenheft Kirche und Schule 35(2008)145. Hg. v. Bischöfliches Generalvikariat Münster, Hauptabteilung Schule und Erziehung: Zwischen Standard und Individualität; vgl. Kompetenzorientiert unterrichten. Neun Beispiele. Arbeitshilfe zum Lehrplan Katholische Religionsunterricht. Hg. v. der Hauptabteilung Schule und Erziehung des Erzbistums Paderborn. Paderborn 2009; vgl. Beispiele für Aufgaben zu den Kompetenzerwartungen des Lehrplans. Hg. v. d. (Erz-)Bistümern Aachen, Essen, Köln, Münster, Paderborn. Essen 2009; vgl. Themenheft Religion unterrichten (2009)1. Kompetenzorientiert unterrichten – Auswirkungen auf Didaktik und Methodik.

<sup>329</sup> Wermke, Michael: Strukturen eines fortgeschriebenen Lehrplans, aus der Perspektive der aktuellen bildungspolitischen Debatte. In: Wermke, Michael (Hg.): Bildungsstandards und Religionsunterricht. Perspektiven aus Thüringen. Jena 2005. 60.

prüfbarkeit“<sup>330</sup>. Für die weitere Umsetzung von Kompetenzen mahnt Gabriele Obst daher eine „empirische Datensicherung“ und eine „konzeptionelle Entwicklung“ an.<sup>331</sup>

Als Voraussetzung dafür bedarf es genauerer Erkenntnisse über den Lernverlauf und die Verarbeitung religiöser Inhalte sowie die Rezeption unterrichtlicher Impulse. Die hier vorgestellte Untersuchung verfolgt nicht das Ziel, Kompetenzen empirisch zu evaluieren.<sup>332</sup> Indem sie Lernwege von Kindern nachzeichnet, deren Rezeption von Religionsunterricht nachvollzieht und sich zumindest den Lernergebnissen anzunähern versucht, kann sie jedoch Hinweise auf den Kompetenzerwerb im Religionsunterricht geben.

Auch wenn hier ein deutliches Forschungsdesiderat angezeigt ist, darf man sich nicht zu der vorschnellen Annahme verleiten lassen, Lernen und Bildung seien vollständig habhaft oder verfügbar zu machen, sodass für die hier vorgestellte Untersuchung, ähnlich wie auch für kompetenzorientierte Unterrichtsprozesse, Grenzen der Erfassbarkeit ausgewiesen sind.

#### **4.2.3 Zum Ertrag des religiösen Lernens im Religionsunterricht**

Die bislang thematisierten Bildungsstandards und Kompetenzen fokussierten den Blick auf zu erwartende Lernergebnisse religiöser Lernprozesse.

Beim Blick in die Praxis eröffnet sich die Vermutung, dass unterrichtliche Lernprozesse nicht immer dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler das ihnen zur Verfügung gestellte Wissen auch reproduzieren oder anwenden können.<sup>333</sup> Es ist allerdings wenig darüber bekannt bzw. empirisch belegt, was Schülerinnen und Schüler von ihrem Unterricht aufnehmen und wie sie es weiter verarbeiten. Empirische Befunde über den Ertrag des Religionsunterrichts sind kaum zu finden.<sup>334</sup> Die wenigen Untersuchungen, die sich dieser Herausforderung gestellt haben, werden im Folgenden kurz vorgestellt.

In seiner Untersuchung zum Religionsunterricht ließ Anton Bucher Grundschul Kinder ihren Lerneffekt einschätzen, indem sie den Satz ergänzen: „Im RU habe ich gelernt ...“. Die Themen des Religionsunterrichts, die von den Schülerinnen und Schülern in dieser Untersuchung am häufigsten genannt werden, weil sie „viel“ darüber gelernt haben, sind Jesus (89%) und Gott (85%), die damit weit vor lebensweltlichen Themen liegen. Die Bibel kommt mit 63% auf Rang 3 und die Kirche nimmt mit 56% den vierten Platz ein. Die weniger inhaltsorientierten Items („was ich glauben soll“, „wie ich richtig leben soll“, „wie ich glücklich werden kann“) erhalten durchweg Werte unter 50% Zustimmung.<sup>335</sup>

Dieser Lerneffekt steht in einem empirisch abgesicherten Zusammenhang mit der Beliebtheit von Religionsunterricht und der Vorliebe für traditionelle Lernformen. „Je lieber Religionslehre besucht wird, [...] desto mehr hätten die Befragten gelernt.“<sup>336</sup> Die Studie gibt zwar keine Hinweise auf eine inhaltliche Verarbeitung der Themen, macht allerdings deutlich: „Religionsunterricht in der Grundschule ist demnach nicht deswegen beliebt, weil wenig oder nichts gelernt

<sup>330</sup> Fischer, Dietlind: Religiöse Kompetenz bei Schüler/innen erkennen. In: Religion unterrichten 6(2009)1. 9.

<sup>331</sup> Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen 2008. 123.

<sup>332</sup> Zum Erhebungszeitraum besaß in NRW noch kein kompetenzorientierter Lehrplan Gültigkeit.

<sup>333</sup> Diese Wahrnehmung deckt sich durchaus mit Untersuchungen anderer Fächer; vgl. z.B. Fölling-Albers, Maria: ...damit möglichst viel hängen bleibt. Was behalten Kinder vom Unterricht. In: Grundschule 39(2007)5. 6-8; Fölling-Albers, Maria/Haider, Michael und Thomas: Wie rekonstruieren Kinder ihren Unterricht? In: Unterrichtswissenschaft 36 (2008)4. 327-345

<sup>334</sup> Wahrscheinlich gibt es aufgrund der komplexen Erhebungssituation nur wenige Untersuchungen zu diesem Themenbereich.

<sup>335</sup> vgl. Bucher, Anton: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. 3. Aufl., Stuttgart 2001. 38.

<sup>336</sup> Bucher, Anton: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. 3. Aufl., Stuttgart 2001. 38.

wird; das Gegenteil ist der Fall.<sup>337</sup> Es beeinträchtigt die Beliebtheit des Faches demzufolge nicht, wenn Kinder sich mit religiösen Inhalten beschäftigen. Unter Umständen findet sich hier auch eine Erklärung für das von anderen Studien abweichende Ergebnis in der Untersuchung von Maria Fölling-Albers<sup>338</sup>, die nach positiv bewertetem Unterricht fragte. Positiv schätzten die Kinder ihren Unterricht dann ein, wenn sie das Gefühl hatten, etwas dazugelernt zu haben. Im Rahmen dieser Befragung rangiert das Fach Religion häufig auf den hinteren Rängen. Offensichtlich gelingt es nicht immer, den Lernertrag des Religionsunterrichts transparent zu machen.

In einer anderen Untersuchung interessierte Helmut Hanisch und Anton Bucher die Frage, „über welches biblische Wissen Kinder am Ende der Grundschulzeit verfügen.“<sup>339</sup> Neben der Frage, welche biblischen Geschichten den Kindern bekannt sind und welche davon ihre Lieblingsgeschichte seien, fragten die Forscher auch danach, was die biblische Geschichte mit dem Leben der Kinder zu tun haben könne. Der Spitzenreiter war Mose, an den sich die Hälfte (50,7%) der Kinder erinnern konnte. Die Kinder erinnerten sich häufiger an Texte aus dem Alten als aus dem Neuen Testament. Mädchen konnten mehr aufzählen als Jungen. Den Großteil dieser Erzählungen kannten die Kinder aus dem Religionsunterricht. 12,4% der Kinder konnten keine biblische Erzählung benennen. Zu ähnlichen Ergebnissen kam Martin Bröking-Bortfeld in einer Untersuchung mit 13- bis 16-Jährigen.<sup>340</sup>

Helmut Hanisch/Anton Bucher	Martin Bröking-Bortfeld
Altes Testament	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mose</li> <li>• Die Arche Noah</li> <li>• Schöpfung/Adam und Eva</li> <li>• Josef und seine Brüder</li> <li>• Abraham, Sarah, Isaak</li> <li>• Jakob und Esau</li> <li>• keine</li> <li>• David und Goliath</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schöpfungsberichte (Gen 1f)</li> <li>• Sintflut (Gen 7-9)</li> <li>• Auszug aus Ägypten (Ex 1ff)</li> </ul>
Neues Testament	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kindheitsgeschichten</li> <li>• Passionserzählungen</li> <li>• Auferstehung</li> <li>• Jesusgeschichten</li> <li>• Gleichnisse</li> <li>• Heilungsgeschichten</li> <li>• keine</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weihnachtsgeschichte (Lk 2)</li> <li>• Das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15, 11-32)</li> <li>• Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk 10, 29-37)</li> <li>• Das Gleichnis vom verlorenen Schaf (Mt 18, 12-14; Lk 15, 1-7)</li> </ul>

Auch Horst Klaus Berg konnte bei Jugendlichen in Haupt- und Berufsschulen ähnliche Präferenzen feststellen<sup>341</sup>; sodass Anton Bucher vermutet, dass sich Schülerinnen und Schüler besonders an die Geschichten erinnern, die ihnen häufig begegnen und die beeindruckende Motive beinhalten.<sup>342</sup>

<sup>337</sup> Bucher, Anton: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. 3. Auf., Stuttgart 2001. 38.

<sup>338</sup> vgl. Fölling-Albers, Maria/Haider, Michael und Thomas: Wie rekonstruieren Kinder ihren Unterricht? In: Unterrichtswissenschaft 36(2008)4. 327-345.

<sup>339</sup> Hanisch, Helmut/Bucher, Anton: Da waren die Netze randvoll. Göttingen 2002. 14.

Dazu befragten die beiden Autoren mithilfe eines Fragebogens 2402 Kinder, von denen 75% 10 Jahre, 168 (7%) 9 Jahre und 185 (knapp 8%) 11 Jahre alt waren. Die Kinder wohnten in Baden-Württemberg (ländlich, kleinstädtisch) und in Berlin (großstädtisch). Davon waren 21,5% katholisch und 78,5% evangelisch.

<sup>340</sup> vgl. Bröking-Bortfeldt, Martin: Schüler und Bibel. Eine empirische Untersuchung religiöser Orientierungen. Die Bedeutung der Bibel für 13-16-jährige Schüler. Aachen 1989. 161-167.

<sup>341</sup> vgl. Berg, Horst Klaus: Grundriss der Bibeldidaktik. München/Stuttgart 1993. 11-19.

<sup>342</sup> vgl. Bucher, Anton: Verstehen postmoderne Kinder die Bibel anders? In: Lämmermann, Godwin/Morgenthaler, Christoph/Schori, Kurt/Wegenast, Philipp (Hg.): Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag. Stuttgart/Berlin/Köln 1999. 135-147.

Sowohl Anton Bucher als auch Helmut Hanisch warnen davor, den „Kenntnisstand biblischer Geschichten [...] zu überschätzen.“<sup>343</sup> Denn Grundschulkindern fällt es offensichtlich nicht ganz leicht, biblische Figuren klar zu identifizieren oder biblische von nicht-biblischen eindeutig zu unterscheiden („Maria und Josef, Mohammed, Arche Noah, Martin zerschneidet den Mantel“).<sup>344</sup> Das Kennen biblischer Texte impliziert noch nicht deren vertiefte Kenntnis! Auch hier ist wieder auffällig: Vielen Kindern fiel es schwer oder war es nicht möglich, Bezüge der biblischen Texte zum eigenen Leben zu sehen.<sup>345</sup>

In einem Teil ihrer Erhebung erhob Anna-Katharina Szagun Gottes- und Bibelkonzepte von Sechstklässlern in ihrem Entwicklungsverlauf (vgl. 4.1.2). Dabei konnte sie feststellen, dass „in der Grundschule aufgebaute Bibel- und Gotteskonzepte durchaus nachhaltige Wirkungen haben (können), sofern eine positive emotionale Konnotation“<sup>346</sup> vorliegt. Auch wenn Einzelheiten der erarbeiteten bereichsspezifischen Kenntnisse verloren gegangen sein mögen, halten Kinder an unterrichtlich vertrauten Perspektiven und Formulierungen fest und formulieren nicht selten „stabile[...]‘ Stellungnahmen zu Kernaussagen über Gott.“<sup>347</sup> Dadurch wird die These der Autorin gestützt, Lernerträge seien nicht nur quantitativ inhaltlich zu sehen, sondern auch qualitativ-funktional zu bewerten. Der Effekt des Religionsunterrichts in der Grundschule ließe sich nicht allein an erinnerten Bibelgeschichten abzählen. Anna-Katharina Szagun betont zum Beispiel die emotionale Wirkung von Erstbegegnungen, sei es als „Türöffner“ oder auch als „Sperrgitter“. Sie zeigt am Beispiel von Bibeltexten, dass durch einen entsprechend mehrspektivischen Religionsunterricht ein „sachgerechtes und existenzbezogenes Bibelkonzept“ aufzubauen ist.<sup>348</sup>

Gerade diese letzte Untersuchung legt nahe, inhaltliche Erwartungen nicht zu hoch anzusiedeln und im Sinne von rein überprüfbaren Leistungen zu denken. Gerade in Anbetracht zurückgehender Erfahrungen und Vorkenntnisse sind Lerneffekte nur eingeschränkt möglich und verbleiben unter Umständen mehr auf einer funktionalen als auf einer inhaltlichen Ebene.

In der Zusammenschau von „1000 Stunden Religion“<sup>349</sup> hebt Lothar Kuld in drei seiner vier abschließenden Thesen hervor, dass sich im religiösen Bewusstsein der Jugendlichen Gott und Welt als zwei getrennte Dimensionen darstellen und dass die Akzeptanz des Religionsunterrichts vom Lehrer, der Gestaltung des Religionsunterrichts und der Einstellung der Schülerinnen und Schüler abhängt. Als das Dilemma des Religionsunterrichts bezeichnet er: „Setzt der Religionsunterricht zu steil theologisch an, erreicht er die Schülerinnen und Schüler nicht, ist er

---

<sup>343</sup> Bucher, Anton: Verstehen postmoderne Kinder die Bibel anders? In: Lämmermann, Godwin/ Morgenthaler, Christoph/Schori, Kurt/Wegenast, Philipp (Hg.): Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag. Stuttgart/Berlin/Köln 1999. 140.

<sup>344</sup> Bucher, Anton: Verstehen postmoderne Kinder die Bibel anders? In: Lämmermann, Godwin/ Morgenthaler, Christoph/Schori, Kurt/Wegenast, Philipp (Hg.): Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag. Stuttgart/Berlin/Köln 1999. 140.

<sup>345</sup> Durch eine qualitative Auswertung, zum Beispiel der Nacherzählungen oder der Lieblingserzählungen der Kinder, hätten die Ergebnisse dieser Untersuchung noch um vertiefte Erkenntnisse über Aneignungsprozesse erweitert werden können; vgl. auch: Fricke, Michael: ‚Schwierige‘ Bibeltexte im Religionsunterricht. Göttingen 2005. 192.

<sup>346</sup> Szagun, Anna-Katharina/Fiedler, Michael: Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena 2008. 448.

<sup>347</sup> Szagun, Anna-Katharina/Fiedler, Michael: Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena 2008. 448.

<sup>348</sup> Szagun, Anna-Katharina/Fiedler, Michael: Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena 2008. 398; 412-416.

<sup>349</sup> Auch wenn es sich nicht um eine empirisch abgesicherte Erhebung handelt, zeigen die Retrospektiven auf den erlebten Religionsunterricht interessante Einblicke in seine Wirkung; vgl. Kliemann, Peter/Rupp, Hartmut (Hg.): 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben. Stuttgart 2000.

anthropologisch orientiert, werten die Schülerinnen und Schüler dies nicht als ‚richtigen‘ Religionsunterricht.<sup>350</sup>

Auf den Religionsunterricht der Grundschule fokussiert stellt Dietlind Fischer fest, dass spezielle Lernformen wie malen, singen, Geschichten erzählen sowie Aktionen und Rituale eine besondere Rolle in der Erinnerung der Schülerinnen und Schüler spielen. Inhaltlich erinnern sich viele an biblische Erzählungen. Als kritische Anfrage formuliert die Autorin die Erreichbarkeit von Religionsunterricht für Jungen, die ihn als überflüssig und bedeutungslos einschätzen sowie seine mangelnde Verwertbarkeit beklagen.<sup>351</sup>

Heinz Schmidt warnt davor, von einer vorrangigen Behandlung biblischer Geschichten im Religionsunterricht auszugehen. Er sieht die gute Erinnerung an die Erzählungen vielmehr durch den Charakter der Erstbegegnung begründet.<sup>352</sup>

Aus der Diskussion um die Bildungsstandards entwickeln sich unter Umständen neue Perspektiven. Hartmut Rupp beispielsweise versucht, eine kompetenzorientierte Konzeption für den Umgang mit biblischen Texten zu entwickeln. Da es ihm um ein aufbauendes, nachhaltiges Lernen geht, differenziert er vier verschiedene Formen des Bibelwissens (Bibelwissen, Bibelbuchwissen, Bibelbuchkönnen, Bibellesenkönnen) und entwickelt dafür Evaluationsfragen, die er für das Ende der Klasse 4 vorsieht. (Welchen Teil (des Textes) finde ich am schönsten? Was ist das Wichtigste? Welcher Teil handelt von mir? Was kann man weglassen, ohne das Ganze zu verändern?). Derartige Modelle geben Hinweise darauf, in welche Richtung die Erforschung nach dem Ertrag des Religionsunterrichts gehen könnte (vgl. 9.2.2).

#### **4.3 Zusammenfassung und Problemanzeige**

Da im Religionsunterricht der Grundschule religiöse Lernprozesse erfolgen, gehört die Diskussion um die Entwicklung religiöser Vorstellungen sowie um die grundlegende Möglichkeit religiösen Lernens zu einer vertieften Auseinandersetzung mit diesem Thema.

Dabei sind einige Tendenzen auszumachen:

Das Grundschulalter scheint unter der Perspektive religiöser Entwicklung besonders interessant zu sein: Viele Entwicklungsprozesse sind in dieser Altersstufe im Fluss, einige Vorstellungen bilden sich um, andere sind in Auflösung begriffen. In einigen der Untersuchungen stellen sich gerade in dieser Altersgruppe deutliche Veränderungen ein. Vielfach sind es Ablöseprozesse von bislang stimmigen Vorstellungen. Auf verschiedenen Ebenen werden naiv-kindliche Strukturen aufgebrochen und neue angebahnt. Diese sind während der Grundschulzeit jedoch nicht immer abgeschlossen oder sehr ausdifferenziert. Mit dieser Dynamik kann sich eine günstige Ausgangssituation für Lernprozesse verbinden.

Aber auch die Befunde zur Rolle der Sozialisation und zur Ausbildung von religiösen Vorstellungen verweisen auf mögliche positive Effekte:

Die Untersuchungen, die in Ostdeutschland durchgeführt wurden, zeigen an, dass eine fehlende familiäre religiöse Sozialisation nicht mit religiösem Desinteresse oder Ablehnung gleich-

---

<sup>350</sup> Kuld, Lothar: Religionsunterricht im Leben eines Schülers – Vier Thesen zu den Schüleraufsätzen ‚1000 Stunden Religion‘. In: Kliemann, Peter/Rupp, Hartmut (Hg.): 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben. Stuttgart 2000. 21-25.

<sup>351</sup> vgl. Fischer, Dietlind: ‚... mehrheitlich von positiven Elementen geprägt!‘ – Rückblicke auf Religionsunterricht in der Grundschule. In: Kliemann, Peter/Rupp, Hartmut (Hg.): 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben. Stuttgart 2000. 9-20.

<sup>352</sup> vgl. Schmidt, Heinz: 1000 Stunden Religion – aus der Perspektive des Lehrplans. In: Kliemann, Peter/Rupp, Hartmut (Hg.): 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben. Stuttgart 2000. 33.



zusetzen ist. Ein in allen Untersuchungen auftretendes Ergebnis ist, dass sich bei Kindern unabhängig von ihren Vorerfahrungen und Vorprägungen ein Gottesbild einstellt. Dieses ist sehr differenziert und sensibel zu betrachten und sollte nicht vorschnell systematischen Kategorien unterworfen werden. Die Veränderung des Gottesbildes und der Religiosität scheint somit von äußeren Einflussfaktoren abhängig zu sein. Diese können eine unterstützende, aber auch eine einschränkende Funktion für den Verlauf der Entwicklung haben.

Durch eine gezielte, bewusste und zur Reflektion anregende Anleitung können religiöse Interessen geweckt und weitergeführt werden. Dabei ist die Art und Weise der Einflussnahme wichtig: Ein stark restriktiver Umgang mit religiösen Einstellungen erweist sich als ähnlich hinderlich wie eine grundsätzlich ideologisch-atheistische Ablehnung. Beide können die Entwicklung religiöser Vorstellungen stagnieren lassen.<sup>353</sup>

Da dem Religionsunterricht häufig eine primär-sozialisatorische Funktion zukommt, hat er gute Chancen, individuelle Weiterentwicklungen anzuregen, zu veranlassen und unter Umständen auch zu reflektieren. Es kann jedoch auch zu Behinderungen der Einflussnahme kommen, wie zum Beispiel bei sehr starren Vorprägungen.

Im Bereich des religiösen Lernens wird unter Zuhilfenahme verschiedenster wissenschaftlicher Aspekte versucht, zu einer genaueren Definition dessen zu gelangen, was unter religiösem Lernen verstanden werden kann. Um zu brauchbaren Hypothesen zu gelangen, ist eine genaue Verortung des religiösen Lernens, seiner Zielperspektiven und seiner Realisierungsmöglichkeiten unabdingbar.

Was die Überlegungen zum Ergebnis und Ertrag von Religionsunterricht angeht, so befindet sich der fachdidaktische Diskurs in einer regen Diskussion über normativ zu erwartende Kompetenzen. Der Umfang dieser Diskussion steht allerdings im Widerspruch zu der geringen Anzahl von Untersuchungen, die zu erfassen versuchen, was im Religionsunterricht effektiv geschieht und was durch ihn bei den Schülerinnen und Schülern ausgelöst wird. Es zeigen sich Lücken in der religionspädagogischen Forschungslandschaft, da wenig über die Wirkung, die Rezeption und die individuellen Erträge von Religionsunterricht bekannt ist. Letztlich wären entsprechende Befunde wichtige Verständnisgrundlagen für normative Erwartungen.

In der vorliegenden Untersuchung stehen nicht die sozialisatorischen Faktoren im Vordergrund, es geht vielmehr um eine mögliche Einflussnahme durch religionsunterrichtliche Impulse. Die Untersuchung will somit einen Beitrag zu einer detaillierten Betrachtung religiöser Lernprozesse im Religionsunterricht leisten, um seine Wirkung genauer einschätzen zu können. Dies geschieht unter Einbeziehung der entwicklungspsychologischen Grundlagen, die für eine differenzierte Analyse eines Lernprozesses hilfreiche Instrumente anbieten und somit zu einer Einordnung der stattfindenden geistigen Auseinandersetzung beitragen können.

Um die Lernprozesse, die zum Beispiel im Religionsunterricht stattfinden, genauer und vertiefter erfassen zu können, sollen im Folgenden lernpsychologische Grundlagen an das Lernen im Religionsunterricht angelegt werden.

---

<sup>353</sup> vgl. Szagun, Anna-Katharina: Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Jena 2006. 381-385.

## 5 Erkenntnisse der Kognitions- und Lernpsychologie und ihre möglichen Implikationen für den Religionsunterricht

Besonders die Ausführungen zum religiösen Lernen und zu den Bildungsstandards lassen erkennen, dass wenig darüber bekannt ist, wie Lernprozesse im Religionsunterricht verlaufen. Bis auf wenige Ausnahmen haben die Religionspädagogik und die Lernpsychologie kaum Berührungspunkte.<sup>354</sup> Aus dem Grund sollen im Folgenden die Erkenntnisse der Lern- und Kognitionspsychologie zusammengefasst dargestellt werden. Sie lösen nicht die Probleme einer inhaltlichen Klärung (die Frage nach dem „Was“), sondern geben Aufschluss über die Prozesse der Wissensverarbeitung (das „Wie“ des Lernens). Von einem vertieften Verständnis dieser Prozesse werden Impulse für das Lernen im Religionsunterricht erhofft, zum Beispiel für die Gestaltung von nachhaltigerem Lernen, sodass das Kapitel mit möglichen Implikationen für den Religionsunterricht schließt.

Die Kognitions- und Lernpsychologie erfährt derzeit in der pädagogischen Diskussion großes Interesse. Nicht zuletzt aufgrund des schlechten Abschneidens in den internationalen Leistungsüberprüfungen wird mit der Kognitions- und Lernpsychologie die Hoffnung auf Verbesserung der schulischen Lernleistungen verbunden. Eine sehr direkte Übertragung auf Handlungsmuster ist jedoch nur selten möglich und hat zu durchaus problematischen Entwicklungen geführt, zum Beispiel dort, wo vorschnelle Ableitungen vorgenommen und als pädagogische Handlungsanweisungen ausgegeben wurden.<sup>355</sup> Teilweise wurden bei diesen Prozessen wichtige Aspekte außer Acht gelassen: Weder die Lerntheorien noch die Psychologie oder die Biologie können vereinheitlicht werden. Es gibt so wenig *die* Lerntheorie, wie es *die* kognitionspsychologische oder gar *die* neurobiologische Erkenntnis gibt. Aufgrund der Geschwindigkeit neuerer Erkenntnisse besonders im Bereich der Neurobiologie dürfen diese nicht verabsolutiert werden und sind nur schwer in eindeutige pädagogische Schlussfolgerungen zu übersetzen.<sup>356</sup> Darüber hinaus handelt es sich bei den Untersuchungen aus der Psychologie oder der Neurobiologie um deskriptiv ermittelte Ergebnisse; die Pädagogik hofft jedoch häufig auf normativ zu verwendende Grundsätze. Die beiden Wissenschaftsbereiche arbeiten demnach mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen und verschiedenen Erwartungshaltungen.<sup>357</sup> Der Beitrag der Kognitions- und Lernpsychologie kann somit vornehmlich zu einer genaueren Analyse von Lernprozessen dienen.

Das bedeutet: Wenn an dieser Stelle die Kognitions- und Lernpsychologie auch auf mögliche fachliche Implikationen näher beleuchtet wird, dann geschieht dies im Interesse, religiöses Lernen stärker als einen Prozess des *Lernens* wahrzunehmen, es fachkundiger zu verstehen und unter Umständen erste Hinweise auf eine verbesserte Gestaltung zu erhalten.

---

<sup>354</sup> Es gibt einige Ausnahmen: vgl. Mendl, Hans: Religiöses Wissen – was, wie und für wen? In: KatBl 128(2003)5. 324-325; vgl. auch Mendl, Hans: Warum Instruktion nicht unanständig ist. In: KatBl 135(2010)5. 316-321; vgl. auch: König, Klaus: Horizontale und vertikale Vernetzung im Unterricht. In: KatBl 135(2010)5. 342-347; vgl. Büttner, Gerhard: Landkarten des Denkens. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 23(2003)25. 74-81; vgl. Oser, Fritz: Theologisch denken lernen. Zum Aufbau kognitiver Strukturen im Religionsunterricht. Olten/Freiburg im Breisgau 1975; vgl. Englert, Rudolf: Religion reflektieren – nötiger denn je. In: Kirche und Schule 33(2006)139. 9-14.

<sup>355</sup> So nennen z.B. Katja Machowiak u.a. einige dieser „populären“ Begriffe wie das handlungsorientierte Lernen, das Lernen mit allen Sinnen, das typengerechte Lernen u.a.; vgl. Machowiak, Katja/Lauth, Gerhard W./Spieß, Ralf: Förderung von Lernprozessen. Stuttgart 2008. 151-158; vgl. z.B. Stern, Elsbeth: Wie viel Hirn braucht die Schule? In: Zeitschrift für Pädagogik 50(2004)4. 531-538; vgl. z.B. Ladenthin, Volker: Hirnforschung und Pädagogik - einige Fragen. In: engagement 30(2007)1. 54-56.

<sup>356</sup> vgl. Reich, Eberhard: Denken und Lernen. Hirnforschung und pädagogische Praxis. Darmstadt 2006. 66-80, 115-132; vgl. Steiner, Gerhard: Lernen. 20 Szenarien aus dem Alltag. 3. Aufl., Bern u.a. 2001. 8.

<sup>357</sup> Auch wenn sich an dieser Stelle interessante Erkenntnisse ergeben, die sich jedoch vor allem auf neurobiologische Zusammenhänge beziehen, werden sie im Folgenden unberücksichtigt gelassen; vgl. Reich, Eberhard: Denken und Lernen. Hirnforschung und pädagogische Praxis. Darmstadt 2006. 115-132.

Dazu sind einige Einschränkungen notwendig: Lernen im Religionsunterricht wird hier als Lernen im Sinne der Kognitionspsychologie verstanden, das sich auf die Frage bezieht, „wie Informationen aufgenommen, mit vorhandenem Wissen vernetzt, strukturiert und integriert werden, bis sie als Wissensstruktur im Langzeitgedächtnis fest verankert sind.“<sup>358</sup> Somit geht es um ein intentionales, situiertes Lernen, bei dem vornehmlich der Wissensaufbau und Wissenserwerb sowie die Herstellung langfristig verfügbarer Strukturen des Verstehens<sup>359</sup> interessieren. Dennoch wird ein weites Begriffsverständnis von Wissen zugrunde gelegt,<sup>360</sup> das im Kontext eines Bildungsgeschehens weit mehr umfasst als die Anhäufung von Faktenwissen.<sup>361</sup> Es schließt vielmehr Faktoren, wie den Aufbau von Haltungen und Einstellungen oder Motivation mit ein. Für diesen weiten Wissensbegriff sind noch andere Faktoren, wie Intelligenz, Emotionalität, persönliche Erfahrung und Ähnliches von erheblicher Bedeutung, die an dieser Stelle nur wenig berücksichtigt werden können. Die vorgenommene Auswahl geschieht in Anbetracht der Schwerpunkte der hier vorgestellten Untersuchung, also im Blick auf die Frage, wie sich Grundschulkinder die Inhalte des von ihnen erlebten Religionsunterrichts verfügbar machen. Demzufolge können auch bestimmte Lernformen, wie die des Modelllernens oder des Lernens als Aufbau von Assoziationen, obschon sie für den Religionsunterricht nicht unerheblich sind, nicht weiter ausgeführt werden.<sup>362</sup>

Analog zum Lernprozess, der von der ersten Aneignung über die Verfestigung zur Verflüssigung und Automatisierung von Lerninhalten verläuft, sind die Ausführungen zur Kognitions- und Lernpsychologie angeordnet.<sup>363</sup> Zuerst geht es um die Aufnahme der Informationen im Arbeitsgedächtnis (Aneignung von Wissen: 5.1). Danach werden die Speicherung und Verfestigung im Langzeitgedächtnis (5.2) sowie die Rolle der Emotionen innerhalb dieser Prozesse (5.3) thematisiert. Für das schulische Lernen sind dann die Frage des Erinnerns (5.4) sowie mögliche Implikationen für das Lernen bedeutsam (Lernstrategien: 5.5). Am Ende werden diese Erkenntnisse auf den Religionsunterricht bezogen (5.7), was als vorsichtige Anfrage verstanden sein will.

## 5.1 Die Aufnahme der Informationen im Arbeitsgedächtnis

Wenn Menschen etwas hören, lesen, schmecken oder fühlen, gelangen diese Informationen über die jeweilige Sinneswahrnehmung in das sogenannte Arbeitsgedächtnis.<sup>364</sup> Es nimmt

<sup>358</sup> Wellenreuther, Martin: Forschungsbasierte Schulpädagogik. Anleitung zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis. Baltmannsweiler 2009. 9.

<sup>359</sup> vgl. Englert, Rudolf: Religion reflektieren – nötiger denn je. In: Kirche und Schule 33(2006)139. 10.

<sup>360</sup> vgl. Gruber, Hans: Lernen und Wissenserwerb. Learning and Knowledge Acquisition. In: Schneider, Wolfgang/Hasselhorn, Marcus (Hg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen u.a. 2008. 95-104.

<sup>361</sup> Hans Mendl betont in diesem Zusammenhang besonders die „Verschränkung verschiedener Wissensdomänen“; vgl. Mendl, Hans: Religion erleben. München 2008. 51-57.

<sup>362</sup> Marcus Hasselhorn beispielsweise unterscheidet Lernen in den Aufbau von Assoziationen, als Verhaltenserwerb, als Wissenserwerb und als Konstruktion von Wissen, vgl. Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006. 33-65.

<sup>363</sup> Die folgende Darstellung bezieht sich vornehmlich auf die Ausführungen von: Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006; Machowiak, Katja/Lauth, Gerhard W./Spieß, Ralf: Förderung von Lernprozessen. Stuttgart 2008; Modul LERNEN. Hg. v. Arbeitsstelle Fernstudium EKD. Gelnhausen 2007; Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler 2008; Wellenreuther, Martin: Forschungsbasierte Schulpädagogik. Anleitung zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis. Baltmannsweiler 2009; Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Kognition. Göttingen u.a. 2006; Solso, Robert: Kognitive Psychologie. Heidelberg 2005.

<sup>364</sup> Der Aufnahme ins Arbeitsgedächtnis ist eine Speicherinstanz vorgeschaltet, die als sensorisches Gedächtnis bezeichnet wird. Dieses Repräsentationssystem speichert primäre Sinneseindrücke für nur wenige Sekunden. Es hat die Funktion zu encodieren, was bedeutet, dass es Informationen umformt, sie entschlüsselt und die Aufmerksamkeit anregt. Dazu werden Merkmale und Muster der Information identifiziert, benannt und nach Sinnen differenziert (ikonisches und echoisches Gedächtnis). Bei Nichtbeachtung zerfallen die Informationen nach Sekunden oder Bruchteilen von Sekunden. Wird die Information jedoch durch eine bewusste Encodierung aktiviert, also mit Aufmerksamkeit belegt, dann besteht die Möglichkeit, diese Information im

somit für die Aufnahme und erste Verarbeitung von Informationen eine zentrale Rolle ein.<sup>365</sup> Auf Alan Baddeley<sup>366</sup> zurückgehend versteht man unter dem Arbeitsgedächtnis das „aktive“ und „unmittelbare“ Gedächtnis<sup>367</sup>, das vornehmlich aus einer Steuerungsinstanz, der zentralen Exekutive, und zwei spezifischen, ihr untergeordneten Hilffsystemen besteht (phonologische Schleife und visuell-räumlicher Skizzenblock).<sup>368</sup>

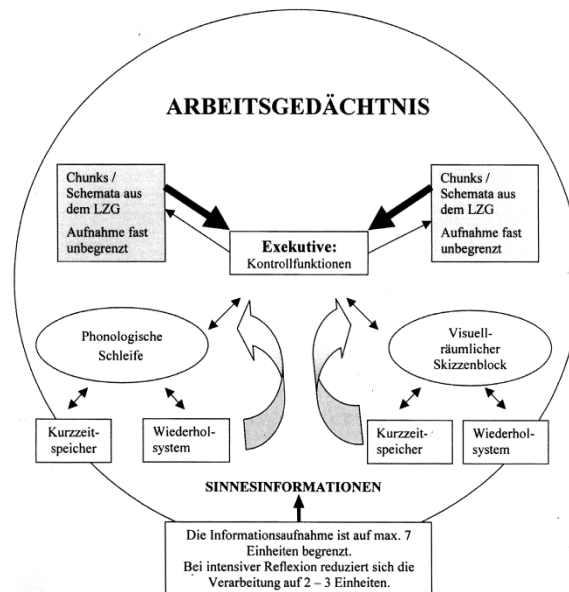


Abb. 1: Die Struktur des Arbeitsgedächtnisses (aus Wellenreuther, 2009, 11)

Die zentrale Exekutive übernimmt Steuerungs- und Kontrollfunktionen für die Prozesse innerhalb des Arbeitsgedächtnisses. Sie ist dafür zuständig, dass die Aufmerksamkeit fokussiert, momentan irrelevante Handlungsimpulse unterdrückt und das Vorwissen des Langzeitgedächtnisses aktiviert werden. Die zentrale Exekutive koordiniert zudem die Aufgaben der beiden Hilffsysteme. Das visuell-räumliche Arbeitsgedächtnis, auch visuell-räumlicher Skizzen- oder Notizblock genannt, ist für die Verarbeitung von visuellen und räumlichen Informationen zuständig.<sup>369</sup> Die Fähigkeit, visuelle Informationen zu speichern, steigt mit dem fünften Lebensjahr enorm an und hat im Alter von zwölf Jahren in der Regel ihre maximale Kapazität erreicht. Treffen sprachliche Impulse im Arbeitsgedächtnis ein, werden sie in der phonologischen Schleife verarbeitet. Ähnlich wie der visuell-räumliche Arbeitsspeicher besteht sie aus zwei Komponenten: dem phonetischen (Kurzzeit-)Speicher und

Kurzzeit- bzw. Arbeitsgedächtnis zu speichern, vgl. Machowiak, Katja/Lauth, Gerhard W./Spieß, Ralf: Förderung von Lernprozessen. Stuttgart 2008. 25; vgl. Birbaumer, Niels/Schmidt, Robert Franz: Biologische Psychologie. 6. Aufl., Heidelberg 2006. 602.

<sup>365</sup> Das früher vertretene Konstrukt des Kurzzeitgedächtnisses erfährt durch dieses Modell eine Veränderung und Ausdifferenzierung.

<sup>366</sup> vgl. Baddeley, Alan D.: Working Memory. Oxford 1986; vgl. Baddeley, Alan/Eysenck, Michael W./Anderson, Michael C.: Memory. Hove/New York 2009; vgl. auch Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006. 69-81.

<sup>367</sup> Birbaumer, Niels/Schmidt, Robert Franz: Biologische Psychologie. 6. Aufl., Heidelberg 2006. 601.

<sup>368</sup> Als weiteres Arbeitsinstrument des Arbeitsgedächtnisses hat Baddeley seinem Modell später den episodischen Puffer hinzugefügt. Er hat die Funktion, die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zu „optimieren“ und kann „sowohl visuelle als auch phonologische Informationen in Form von „Episoden“ speichern; Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006. 73. Oder auch: The episodic buffer „involves a multidimensional code that allows the various components of working memory to interact and to link with both perception and LTM“; Baddeley, Alan/Eysenck, Michael W./Anderson, Michael C.: Memory. Hove/New York 2009. 67.

<sup>369</sup> Dabei gibt es offensichtlich zwei getrennte Teile: Während der eine („visual cache“) typische räumliche Muster registriert und verarbeitet und somit statisch angelegt ist, ist der „visual scribe“ auf das Behalten von Bewegungen im Raum spezifiziert. Er ist dynamisch und zugleich für eine Wiederholung und damit für ein längerfristiges Verfügbarmachen zuständig, vgl. Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006. 75-77.

dem subvokalen Kontroll- oder Wiederholungsprozess. Der phonetische Speicher nimmt sprachliche Informationen auf, kann sie jedoch nur für zwei Sekunden speichern. Sie verfallen, wenn sie nicht durch inneres Verbalisieren im subvokalen Kontrollprozess aktiviert und wiederholt werden.<sup>370</sup> Dabei kann es zu Behinderungen der beiden Systeme kommen (Interferenzen): Der Rehearsalprozess<sup>371</sup> des inneren lautlichen Wiederholens wird durch ein zeitgleiches Sprechen stark beeinträchtigt. Versuchspersonen, die einfache Silben vor sich hersagten, konnten gleichzeitig gehörte Wörter später gar nicht bzw. nur schlecht wiedergeben.<sup>372</sup> In allen Bereichen des Arbeitsgedächtnisses ist die Verarbeitungskapazität begrenzt. Die Menge an Informationen, die gleichzeitig aufgenommen werden kann, wird als ‚unmittelbare Gedächtnisspanne‘ bezeichnet, deren Informationseinheiten in ‚Chunks‘ beziffert werden. In der Regel<sup>373</sup> können ca. sieben Chunks gleichzeitig im Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden. Bei einer zeitgleichen reflexiven Tätigkeit reduziert sich diese Anzahl auf zwei bis drei Chunks; dieser Umfang kann durch das Abspeichern in komplexeren Einheiten erweitert und vertieft werden, indem Informationen inhaltlich zusammengefasst werden („Chunking“)<sup>374</sup>. Werden die Aufnahmekapazitäten überschritten, spricht man von einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses.<sup>375</sup> Insgesamt ist das Arbeitsgedächtnis die „einzige Stufe im Verarbeitungsprozess, auf welcher Informationen bewusst verarbeitet werden.“<sup>376</sup> Die Prozesse im Arbeitsgedächtnis sind somit dadurch gekennzeichnet, dass sie die Informationen in verschiedenen Systemen selektieren und durch Aktivierungsvollzüge verarbeiten. Die Verarbeitung ist dabei in ihrer Kapazität beschränkt und die Überlebensdauer begrenzt. Nach Ablauf dieser Verarbeitungsschritte werden die Informationen optimalerweise vom Arbeitsgedächtnis ins Langzeitgedächtnis überführt. Diese Übertragung ist abhängig von der Aufmerksamkeit, mit der sie gesteuert wird, und von weiteren Prozessen, die im Arbeitsgedächtnis ablaufen. Dazu gehören die Vorgänge der Encodierung<sup>377</sup>, der Wiederholung (Rehearsal) und der Konsolidierung<sup>378</sup>. Des Weiteren wird der Überführungsprozess durch Verläufe der Automatisierung<sup>379</sup>, der Verknüpfung und der Gruppenbildung beeinflusst („chunking“). Mit diesen Prozessen ist eine Organisation von Wissensbeständen verbunden. Das Langzeitgedächtnis wird nicht umsonst mit einer gut organisierten und abrufbereiten Bibliothek verglichen.

<sup>370</sup> Die Informationsverarbeitung des phonologischen Speichers wird durch die Wortlänge und Klarheit des phonetischen Sprachmusters beeinflusst, wohingegen beim subvokalen Kontrollprozess die Schnelligkeit der gesprochenen Sprache und der bei Menschen vorhandene Automatisierungsgrad von Bedeutung sind. Für den ersten ist nach Hasselhorn die Größe und Verarbeitungspräzision wichtig, während beim zweiten die Geschwindigkeit und der Automatisierungsgrad entscheidend für die sprachliche Informationsverarbeitung sind; vgl. Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006. 77-80.

<sup>371</sup> Unter Rehearsalprozessen werden Wiederholungs- und Aktivierungsprozesse verstanden.

<sup>372</sup> vgl. z.B. Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler 2008. 82.

<sup>373</sup> Marcus Hasselhorn berechnet diese Kapazitäten differenziert und führt qualitative Unterscheidungen ins Feld; vgl. Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006. 72-80.

<sup>374</sup> vgl. Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler 2008. 80-81.

<sup>375</sup> vgl. Hoy, Anita Woolfolk/Schönplugh, Ute: Pädagogische Psychologie. 10. Aufl., München u.a. 2008; vgl. z.B. Wellenreuther, Martin: Forschungsbasierte Schulpädagogik. Anleitung zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis. Baltmannsweiler 2009. 15-18.

<sup>376</sup> Vaterrodt-Plünnecke, Bianca/Bredenkamp, Jürgen: Gedächtnis: Definitionen, Konzeptionen, Methoden. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Kognition. Göttingen u.a. 2006. 298.

<sup>377</sup> Birbaumer/Schmidt definieren folgendermaßen: „Unter Encodierung verstehen wir auf psychologischer Ebene die Umformung oder Entschlüsselung der Informationen in unverwechselbare zeitliche Sequenzen, räumliche Konfigurationen oder semantische Beziehungen“; Birbaumer, Niels/Schmidt, Robert Franz: Biologische Psychologie. 6. Aufl., Heidelberg 2006. 601.

<sup>378</sup> Unter Konsolidierung wird „das zyklische ‚Kreisen‘ (Wiederholen) von Information im selben Abschnitt des Kurzzeitgedächtnisses verstanden, das die Information dort am ‚Leben‘ hält, so dass sie nach einer Anzahl von Zyklen eine hypothetische kritische Schwelle zum LZG überschreiten kann.“; vgl. Birbaumer, Niels/Schmidt, Robert Franz: Biologische Psychologie. 6. Aufl., Heidelberg 2006. 601.

<sup>379</sup> vgl. z.B. Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler 2008. 86.

Diese Vorgänge des Übergangs der Informationen vom Arbeits- ins Langzeitgedächtnis laufen weder bewusst ab noch sind sie willentlich zu steuern. Die Verweildauer von Informationen, bis sie ins Langzeitgedächtnis übergehen, ist in fast allen Speicherinstanzen des Arbeitsgedächtnisses kurz und mengenmäßig begrenzt.<sup>380</sup>

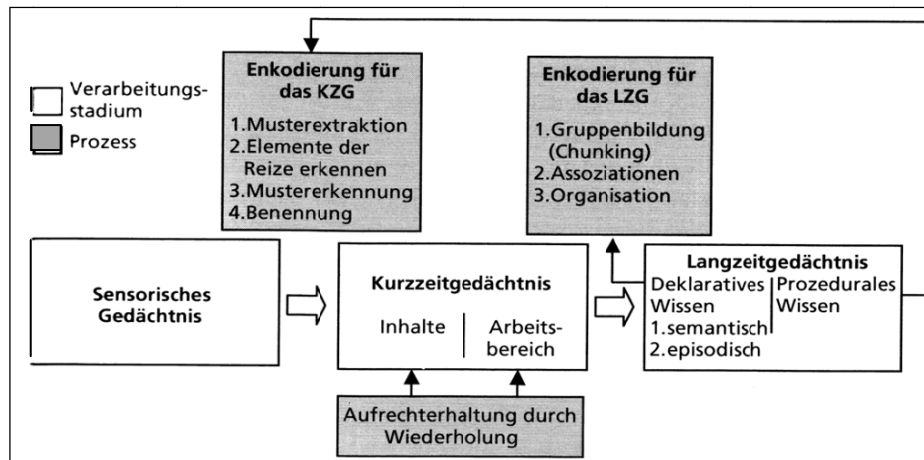


Abb. 2: Aufbau des Gedächtnisses (aus: Machowiak, 2008, 25)

Bereits auf dieser Ebene der Informationsverarbeitung spielen Prozesse der Aktivierung und der Organisation der Informationen eine wichtige Rolle für deren Verarbeitung. Auch in anderen Phasen der Wissensaneignung finden sich diese beiden Schwerpunkte wieder.

## 5.2 Die Speicherung und Verfestigung im Langzeitgedächtnis

Im Langzeitgedächtnis werden die Informationen in Form von Wissensrepräsentationen auf sehr unterschiedliche Art gespeichert. Anders als beim Arbeitsspeicher ist das Speichervolumen des Langzeitgedächtnisses sowohl in Kapazität als auch in Haltedauer unbegrenzt.<sup>381</sup> Weithin wird angenommen, dass sich Wissen in unterschiedlichen mentalen Formen im Gedächtnis repräsentiert.<sup>382</sup> Dementsprechend wurden sehr unterschiedliche Modellvorstellungen entwickelt und teilweise durch Untersuchungen bestätigt. Eine frühe, aber sehr grundlegende Unterscheidung geht dabei auf Endel Tulving zurück, der zwischen explizitem (deklarativem) und implizitem (nicht-deklarativem) Gedächtnis unterscheidet.<sup>383</sup> Diese Unterscheidung ist entscheidend in das ACT-Modell John Andersons eingegangen.<sup>384</sup>

In diesem gängigen Modell wird das Langzeitgedächtnis als zweigeteiltes System verstanden: als Speicher für deklaratives Wissen („Wissen, was“) und für prozedurales Wissen („Wissen, wie“), wobei das deklarative Wissen sich noch einmal in episodische und semantische Wissensbestände ausdifferenziert. Das episodische Wissen bezieht sich auf konkrete

<sup>380</sup> Eine Ausnahme bildet das sensorische Register, dessen Kapazität sehr groß ist; vgl. Vaterrodt-Plünnecke, Bianca/Bredenkamp, Jürgen: Gedächtnis: Definitionen, Konzeptionen, Methoden. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Kognition. Göttingen u.a. 2006. 298.

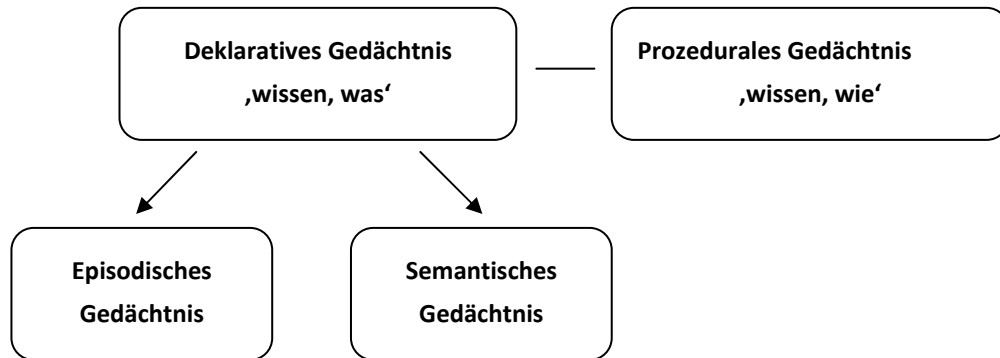
<sup>381</sup> vgl. z.B. Engelkamp, Johannes/Rummer, Ralf: Gedächtnissysteme. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Kognition. Göttingen u.a. 2006. 308.

<sup>382</sup> vgl. z.B. Vaterrodt-Plünnecke, Bianca/Bredenkamp, Jürgen: Gedächtnis: Definitionen, Konzeptionen, Methoden. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Kognition. Göttingen u.a. 2006. 300-303.

<sup>383</sup> vgl. z.B. Gold, Andreas: Gedächtnis und Wissen. In: Preiser, Siegfried: Pädagogische Psychologie. Weinheim und München 2003. 76-78; vgl. Solso, Robert: Kognitive Psychologie. Heidelberg 2005. 229-232.

<sup>384</sup> vgl. Gruber, Hans: Lernen und Wissenserwerb. Learning and Knowledge Acquisition. In: Schneider, Wolfgang/Hasselhorn, Marcus (Hg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen u.a. 2008. 95-104; vgl. Solso, Robert: Kognitive Psychologie. Heidelberg 2005. 256-257.

Erfahrungen und Erlebnisse, wie zum Beispiel autobiographische Erinnerungen. Als semantisches Wissen bezeichnet man hingegen das Wissen von Fakten und Ereignissen, deren Wiedergabe vom Bewusstsein gesteuert und willentlich veranlasst wird. Prozedurale Wissensformate drücken sich in Abläufen oder Handlungsmomenten aus, wie zum Beispiel Fahrrad fahren oder Klavier spielen. Für die Betrachtung schulischer Lernprozesse reicht an dieser Stelle der Blick auf den deklarativen Gedächtnisbereich, der auch am intensivsten erforscht ist.<sup>385</sup> Diese Modellvorstellungen werden auch die assoziativen genannt.



Diese Gedächtnismodelle beschreiben, wie bzw. in welchen Repräsentationen Informationen abgelegt werden. Diese Speicherprozesse geschehen nach Mustern und konfigurieren sich zu Repräsentationseinheiten und Netzwerken, wie dem semantischen oder propositionalen Netzwerk.

#### *Semantisches Netzwerk*

Informationen, die vom Arbeitsgedächtnis ins Langzeitgedächtnis gelangen, werden im semantischen Netzwerk in der kleinsten Repräsentationseinheit des *Begriffs* abgelegt. Ein Begriff ist eine „semantische Einheit auf kognitiver Ebene“<sup>386</sup> und dient der Einordnung in begriffliche Kategorien. Begriffe bestehen nicht isoliert für sich, sondern sind aus Knoten zusammengesetzt, die über Kanten oder Relationen verbunden sind. Sie sind somit in einem Netzwerk „von bedeutungsgebenden Bezugsbegriffen und den entsprechenden Bedeutungsrelationen“<sup>387</sup> angeordnet. Dieses Netzwerk ist hierarchisch strukturiert, sodass Merkmale auf der höchst möglichen Begriffsebene abgespeichert werden. So dauert die Beantwortung der Frage „Kann ein Kanarienvogel atmen?“ in der Regel länger als die Antwort auf die Frage, ob er Federn habe. Letztere Eigenschaft ist direkt auf der Begriffsebene „Vogel“ abgelegt, daher nimmt dessen Abruf nicht viel Zeit in Anspruch. Das „Atmen“ jedoch ist auf der Begriffsebene von Tieren abgespeichert, sodass erst die höher angelegte Begriffsebene aktiviert werden muss und die Antwort dementsprechend länger dauert.<sup>388</sup> Begriffe entstehen durch die „Konstruktion des Begriffsinhaltes“ und durch das „In-Beziehung-Setzen von

<sup>385</sup> Dieses zweigeteilte Modell wird mittlerweile weiter ausdifferenziert, zum Beispiel in der Enkapsulierungstheorie oder im Klassifikationsmodell. Die Enkapsulierungstheorie (Prince und Buishuizen) geht von einer Subsumtion des deklarativen Wissens aus, was zur Ausbildung von Expertenwissen besonders dienlich ist. Noch weiter geht das Klassifikationsmodell (de Jong und Ferguson-Hessler), das in einer Matrix Wissensmerkmale und Wissensarten unterscheidet, vgl. Gruber, Hans: Lernen und Wissenserwerb. Learning and Knowledge Acquisition. In: Schneider, Wolfgang/Hasselhorn, Marcus (Hg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen u.a. 2008. 95-104.

<sup>386</sup> Mietzel, Gerd: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 8. Aufl., Göttingen 2007. 226.

<sup>387</sup> Einsiedler, Wolfgang: Neuere Ergebnisse der entwicklungs- und kognitionspsychologischen Forschung als Grundlage der Didaktik des Sachunterrichts. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 2(2009)1. 66.

<sup>388</sup> vgl. z.B. Vaterrodt-Plünnecke, Bianca/Bredenkamp, Jürgen: Gedächtnis: Definitionen, Konzeptionen, Methoden. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Kognition. Göttingen u.a. 2006. 300-301.

strukturierenden Elementen<sup>389</sup>, die sich aus Wahrnehmungen, Handlungen und sprachlichen Ableitungen ergeben. Begriffe werden somit nicht mehr nur als lexikalische Zuordnung verstanden, sondern als Teile einer spezifischen Wissensdomäne.<sup>390</sup> Nach diesem Verständnis von Begriffen als Bestandteile von größeren Wissensdomänen definieren sie sich nicht allein aus Merkmalskonnotationen, sondern sind in ein kohärentes System eingebunden, aus dem heraus sie ausgebildet und verstanden werden.<sup>391</sup>

Größere sprachliche und bildliche Einheiten werden in *Schemata* und *Skripts* abgebildet. Schemata sind Wissenspakete oder Wissensstrukturen, die typische Beschreibungen von Eigenschaften, Sachverhalten oder auch Ereignisabfolgen repräsentieren. Es ist das allgemeine Wissen, das aus „vorausgegangenen Erfahrungen mit einem Ereignis, einem Objekt oder einer Person entstanden“<sup>392</sup> ist. Man geht davon aus, dass Schemata „strukturiert sind und ineinander eingebettet sein können“<sup>393</sup> und sich zu aktiven, semantischen Netzwerken zusammensetzen. Dem Schema „Auto“ sind demnach Subschemata, wie „Reifen“ oder „Armatur“, zugeordnet und es ist im übergeordneten Schema „Verkehr“ verankert. Für die Informationsaufnahme haben diese Schemata eine wichtige Funktion, da sie über Hypothesenbildung und -überprüfung die Aufmerksamkeit und Interpretation leiten. Einen Teilbereich der Schemata, den der wiederkehrenden Handlungsabfolgen, nennt man Skripts. Sie sind komplexer und stellen nach Marcus Hasselhorn „eine Art mentales Regie- oder Drehbuch für typische Szenarien dar.“<sup>394</sup> Ein häufig genanntes Beispiel ist das des Restaurantbesuchs. Wenn wir ein Restaurant betreten, sind uns bestimmte Abläufe sehr vertraut: einen Platz aussuchen, sich hinsetzen, aus einer Karte auswählen, bestellen und anderes mehr. Die Einzelvorgänge haben sich zu einem Skript zusammengefügt.

### *Repräsentationen*

Nicht so sehr die Einzelelemente als vielmehr die Beziehungen und die dadurch gewonnenen Definitionen werden im Modell der Repräsentationen grundgelegt. Diese Verbindungen stellen sich als propositionale oder analog-bildliche Repräsentationen dar. Repräsentationen sind in einem Netz angeordnet, das nicht nur sequentiell, sondern auch zeitlich parallel aktiviert sein kann.<sup>395</sup>

Die propositionalen Repräsentationen werden als kleinste bedeutungstragende Einheit angesehen. Nach Marcus Hasselhorn handelt es sich dabei um „die kleinste Bedeutung, den Sinn oder die eine Eigenschaft zuweisende Informationseinheit, die ein Urteil darüber zulässt, ob eine Aussage richtig oder falsch ist“<sup>396</sup>. Ein Beispiel für eine Proposition ist der Satz „Die Schülerin ist jung“, der erst im Zusammenhang einen Sinn ergibt. Ohne eine Verbindung ergeben weder „Schülerin“ noch „jung“ einen Aussagesinn. Mit propositionalen Repräsentationen speichern wir demnach besonders die Bedeutung der angebotenen Informationen ab. Beim Hören eines Satzes werden nicht alle Worte einzeln abgespeichert, sondern die Bedeutung des gesamten Satzes. Diesen können wir erschließen, auch wenn zum Beispiel Wörter

---

<sup>389</sup> Einsiedler, Wolfgang: Neuere Ergebnisse der entwicklungs- und kognitionspsychologischen Forschung als Grundlage der Didaktik des Sachunterrichts. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 2(2009)1. 66.

<sup>390</sup> vgl. Sodian, Beate: Entwicklung des Denkens. In: Hasselhorn, Marcus/Schneider, Wolfgang (Hg.): Handbuch der Entwicklungspsychologie. Göttingen u.a. 2007. 244-254.

<sup>391</sup> vgl. Sodian, Beate: Entwicklung des Denkens. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. 6., vollständig überarb. Aufl., Weinheim/Basel 2008. 436-479; vgl. auch: Zimmermann, Mirjam: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Neukirchen-Vluyn 2010. 105.

<sup>392</sup> Mietzel, Gerd: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 8. Aufl., Göttingen u.a. 2007. 233.

<sup>393</sup> Vaterrodt-Plünnecke, Bianca/Bredenkamp, Jürgen: Gedächtnis: Definitionen, Konzeptionen, Methoden. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Kognition. Göttingen u.a. 2006. 303.

<sup>394</sup> Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006. 53.

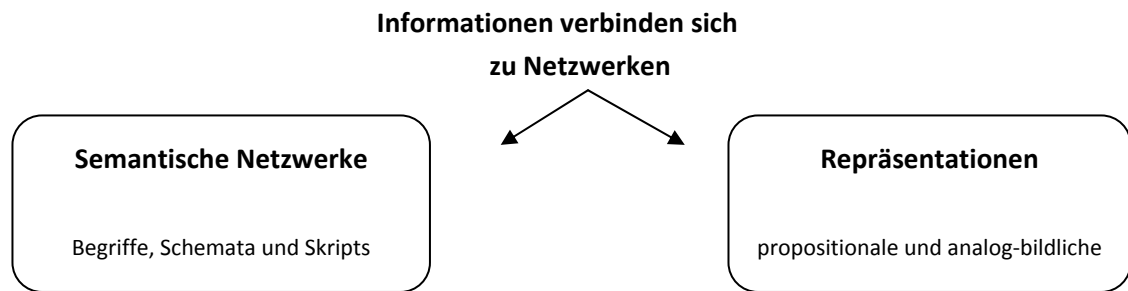
<sup>395</sup> vgl. Solso, Robert: Kognitive Psychologie. Heidelberg 2005. 262.

<sup>396</sup> Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006. 53.



fehlen oder fehlerhaft geschrieben sind. Durch Propositionen werden auch kausale oder finale Relationen ausgedrückt („*weil* die Schülerin jung ist“). Die damit sich eröffnende Möglichkeit zur „Unterscheidung nach Oberflächenstrukturen und Tiefenstrukturen“ sowie die der „Erfassung der logischen Relationen“ spielen auch für Lernprozesse eine nicht unerhebliche Rolle.<sup>397</sup>

An einigen Stellen wird darüber hinaus noch in bildlich-analoge Repräsentationen unterschieden. Bei letzteren handelt es sich um direkte, oft bildliche Repräsentationen, wie sie sich zum Beispiel auf Karten dargestellt sind. Informationen werden in „Reihenfolgen oder räumlicher Nachbarschaft“<sup>398</sup> gespeichert und in mentalen Karten abgelegt, die durch ihre bestimmte Anordnung Abrufhinweise und geistige Orientierung anbieten.



Diese mentalen Wissensrepräsentationen der Schemata, propositionalen und analog-bildlichen Vorstellungen verbinden sich zu Netzwerken (konnektionistische Wissensrepräsentationen).<sup>399</sup>

Für die Speicherung von Informationen sind somit nicht nur die vorhandenen Einzelmuster und Strukturen von Belang, sondern die Verbindungen von Einheiten (units) in ihren unterschiedlichen Verbindungsstärken (Gewichtungen). Sie lassen sich durch Aktivierung, zum Beispiel beim Lernen, verändern.<sup>400</sup>

Diese kognitiven Repräsentationen können neuronale Prozesse veranlassen, ohne dass diese Prozesse immer bewusst werden. Menschen nehmen Umweltreize auf und diese Wahrnehmungen erhalten auf der Ebene der neuronalen Repräsentation eine Bedeutung (Beispiel: Ich empfinde Angst, auch bevor ich mir klar mache, wovor ich mich fürchte). Neuronale Repräsentationen sind Erregungen, die „für etwas in der Außenwelt stehen [...], ohne dass sie mentale Entsprechungen haben.“<sup>401</sup> Sie sind dennoch dem kognitiven System zugänglich. Aufgedeckt werden diese neuronalen Strukturen dann, wenn sie in Konvergenz mit mentalen Repräsentationen und Verarbeitungsweisen stehen.

### *Weitere Tendenzen und Entwicklungen*

Alle Modelle der kognitiven Informationsverarbeitung erfahren ständige Revisionen durch neue Forschungsergebnisse; ältere Modelle werden verändert oder abgelöst.<sup>402</sup> Man zweifelt

<sup>397</sup> vgl. Einsiedler, Wolfgang: Neuere Ergebnisse der entwicklungs- und kognitionspsychologischen Forschung als Grundlage der Didaktik des Sachunterrichts. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 2(2009)1. 67.

<sup>398</sup> Vaterrodt-Plünnecke, Bianca/Bredenkamp, Jürgen: Gedächtnis: Definitionen, Konzeptionen, Methoden. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Kognition. Göttingen u.a. 2006. 302.

<sup>399</sup> vgl. z.B. Mietzel, Gerd: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 8. Aufl., Göttingen 2007. 238-241. Nach Robert Solso geht das konnektionistische Gedächtnismodell auf die amerikanischen Psychologen David E. Rumelhart und James McClelland zurück; vgl. Solso, Robert: Kognitive Psychologie. Heidelberg 2005. 232.

<sup>400</sup> vgl. Meer, Elke van der: Langzeitgedächtnis. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Kognition. Göttingen u.a. 2006. 354.

<sup>401</sup> Zimmer, Hubert D.: Repräsentation und Repräsentationsformate. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Kognition. Göttingen u.a. 2006. 329.

<sup>402</sup> vgl. z.B. Meer, Elke van der: Langzeitgedächtnis. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Kognition. Göttingen u.a. 2006. 346-355.

beispielsweise an, ob das Langzeit- und Arbeits- bzw. Kurzzeitgedächtnis voneinander getrennte Systeme sind. Vielmehr könne das Kurzzeitgedächtnis als ein aktivierter Teil des Langzeitgedächtnisses angesehen werden.<sup>403</sup> Johannes Engelkamp und Ralf Rummer erweiterten die bisher dargestellten Modelle um ein motorisches Ausgangssystem.<sup>404</sup> Auch eine rein sequentielle Weiterleitung von Informationen wird angefragt.<sup>405</sup> Und Allan Paivio und Douglas Nelson differenzieren nicht nach Speichermodellen, sondern nach System- oder Kodemodellen,<sup>406</sup> bei denen die Informationen als Speichersysteme verstanden werden. Diese multimodalen Gedächtnismodelle werden jedoch nicht weiter favorisiert.<sup>407</sup> An dieser Liste, die sich problemlos fortsetzen ließe, wird erkennbar, dass aufgrund der intensiven Forschungslage kein Modell als endgültig oder abgeschlossen gelten kann.

Vielen Modellen gemeinsam ist die Trennung in verschiedene Bereiche mit je unterschiedlichen Funktionen, die in definierten Zusammenhängen zueinander stehen. Je nach Modell wird eher die Struktur-, die Prozesshaftigkeit oder der Bedeutungsgehalt der Repräsentationen betont. Letztere ordnen sich auf den unterschiedlichen Ebenen (neuronal, semantisch,...) in Netzwerken an. Um Informationen zu verfestigen und sie in mentalen Repräsentationen langfristig zu speichern, sind verschiedene Verarbeitungs- und Speichervorgänge sowie die Aktivierung und Aufmerksamkeitssteuerung notwendig.

### 5.3 Die Rolle der Emotionen

Auch wenn die bisherige Darstellung den Eindruck erwecken könnte, als sei Informationsverarbeitung ein eher mechanischer, auf biologisch-neuronale Prozesse reduzierbarer und vornehmlich kognitiv verlaufender Prozess, spielen emotionale Faktoren durchaus eine wichtige Rolle. Eingehende Informationen werden vom Hippocampus auf ihren emotionalen Gehalt überprüft. Dieser steht in Verbindung zum Mandelkern, dem Gehirnareal, das bei emotionalen Informationen aktiv ist<sup>408</sup>. Anna Katharina Braun und Michaela Meier konstatieren besonders für die frühe Kindheit den Zusammenhang von Emotionen und Lernen, da das limbische System bei Lernprozessen eine „herausragende“ Rolle einnimmt.<sup>409</sup> „Gefühle steuern das bewusste Denken.“<sup>410</sup>

Vor dem Lernen und seinem Verarbeitungsprozess geschieht eine unbewusst ablaufende Bewertung und Auswahl der Informationen. Nach Anna Katharina Braun und Michaela Meier werden „Emotionen als ‚Türöffner‘ für Lernprozesse und Leistungen eingesetzt.“<sup>411</sup>

<sup>403</sup> vgl. Zimmer, Hubert D./Kaernbach, Christian: Ikonischer und auditiver Speicher. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Kognition. Göttingen u.a. 2006. 334-335.)

<sup>404</sup> vgl. Engelkamp, Johannes/Rummer, Ralf: Gedächtnissysteme. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Kognition. Göttingen u.a. 2006. 311.

<sup>405</sup> Robert Solso verweist in diesem Zusammenhang auf eine Untersuchung von James MacGaugh; vgl. Solso, Robert: Kognitive Psychologie. Heidelberg 2005. 263.

<sup>406</sup> vgl. Engelkamp, Johannes/Rummer, Ralf: Gedächtnissysteme. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Kognition. Göttingen u.a. 2006. 310.

<sup>407</sup> vgl. Engelkamp, Johannes/Rummer, Ralf: Gedächtnissysteme. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Kognition. Göttingen u.a. 312.

<sup>408</sup> vgl. Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006. 116

<sup>409</sup> vgl. Modul LERNEN. Hg. v. Arbeitsstelle Fernstudium EKD. Gelnhausen 2007. 45-48.

Das limbische System wurde lange Zeit als die Gehirninstanz angesehen, die stereotype Reaktionen steuert, aber auch neue Reaktionsalternativen entwickelt. Ein Auslöser für diese Veränderungen können körperinterne Informationen sein (Freude oder Aversion). Der Mandelkern (Amygdala) ist ein Teil des limbischen Systems. In seinen Unterstrukturen analysiert und bewertet er eingehende sensorische Reize mit einer emotionalen „Markierung“ und leitet sie weiter; vgl. Birbaumer, Niels/Schmidt, Robert Franz: Biologische Psychologie. 6. Aufl., Heidelberg 2006. 81; vgl. Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006. 116.

<sup>410</sup> Scheunpflug, Annette: Gefühle als Helfer. In: Becker, Gerold/Behnken, Imbke/Gropengieper, Harald/Neuß, Norbert (Hg.): Lernen. Wie sich Kinder und Jugendliche Wissen und Fähigkeiten aneignen. Schüler 2006. Seelze 2006. 34.

<sup>411</sup> Braun, Anna Katharina/Meier, Michaela: Wie Gehirne laufen lernen oder: „Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“ In: Zeitschrift für Pädagogik. 50(2004)4. 518.

Auch die Verarbeitung von Informationen steuern sie mit: So werden Informationen, die Neugierde erregen oder denen eine besondere Bedeutung zugewiesen wird, besser in vorhandene Strukturen integriert. Nach Manfred Spitzer wird Interessantes oder persönlich Relevantes besser und schneller gelernt als zusammenhanglose oder abstrakte Inhalte.<sup>412</sup>

Der Zusammenhang von Lernen und Emotion gilt allerdings noch lange nicht als ausreichend erforscht: Reinhard Pekrun und Ulrich Schiefele vermuten besondere Zusammenhänge für die Art und Nutzung von Strategien, die Speicherung im Langzeitgedächtnis und dem Abruf des Vorwissens sowie für Prozesse im Arbeitsgedächtnis und im Bereich der Motivation.<sup>413</sup> Sie unterscheiden positive, aktivierende negative und desaktivierende negative Emotionen; zu letzteren gehören zum Beispiel Langeweile und Hoffnungslosigkeit. Gordon H. Bower untersuchte die „stimmungskongruente“ Verarbeitung, bei der jeweils die Information ausgesucht und selektiert wird, die zur derzeitigen Stimmung kongruent ist und die durch diese erhöhte Aufmerksamkeit tiefer verarbeitet wird.<sup>414</sup>

Nach Julius Kuhl scheint die Stimmungslage je andere Verarbeitungsmechanismen zu aktivieren: Positive Emotionen sollen danach „eine intuitiv-holistische Verarbeitung auslösen“, während negative zu einer „sequentiell-analytischen, vorsichtigeren Verarbeitung führen.“<sup>415</sup> Positive Emotionen verhelfen somit zu einem komplexeren und simultanen Verarbeitungsprozess.

Fast wie eine pädagogische Alltagsweisheit klingt das Ergebnis der Untersuchungen von James L. McGaugh, dass auch die Erinnerung erleichtert wird, wenn die entsprechenden Informationen emotional geladen sind.<sup>416</sup>

An diesen ausgewählten Forschungsausschnitten wird eines deutlich: Der sich auf kognitiver bzw. neuronaler Ebene vollziehende Prozess der Informationsaufnahme wird deutlich von emotionalen Einflüssen begleitet und gesteuert.

## 5.4 Das Erinnern

Abruf- und Erinnerungsprozesse verhelfen dazu, dass sich Menschen das gespeicherte Wissen wieder verfügbar machen. Auf biologisch-neuronaler Ebene sind Erinnern und Abrufen Prozesse,<sup>417</sup> die zu aktivieren, biologisch gesehen, nichts Anderes ist als die Erregung bestimmter Nervenzellen im Gehirn. Durch biochemische Ströme vollziehen sich Bahnungs- oder Hemmungsprozesse an Zellen und Synapsen, was zur Bildung von Zellverbänden führt.<sup>418</sup> Dies geschieht durch verschiedene Arten der Verzweigung und Neubildung.<sup>419</sup> Auf diese Weise entsteht eine materielle Grundlegung durch Gedächtnisspuren (Engramme)<sup>420</sup> und deren dauerhafte Verbindungen. Für das Lernen und die Erinnerung heißt das, dass

---

<sup>412</sup> vgl. z.B. Spitzer, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. München 2007. 157-173.

<sup>413</sup> vgl. Pekrun, Reinhard/Schiefele, Ulrich: Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Bd. 2. Göttingen 1996. 153-180; vgl. auch: Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006. 116-117.

<sup>414</sup> vgl. Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006. 115

<sup>415</sup> Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006. 117.

<sup>416</sup> vgl. Solso, Robert: Kognitive Psychologie. Heidelberg 2005. 261.

<sup>417</sup> vgl. Machowiak, Katja/Lauth, Gerhard W./Spieß, Ralf: Förderung von Lernprozessen. Stuttgart 2008. 29-32.

<sup>418</sup> Diese Theorie kann zum Beispiel durch Untersuchungen von Donald O. Hebb oder Eric Kandel belegt werden; vgl. z.B. Birbaumer, Niels/Schmidt, Robert Franz: Biologische Psychologie. 6. Aufl., Heidelberg 2006. 609-611; vgl. Machowiak, Katja/Lauth, Gerhard W./Spieß, Ralf: Förderung von Lernprozessen. Stuttgart 2008. 22; 31-32.

<sup>419</sup> Das sind kollaterale Sprossen, paraterminale Sprossen oder die Kontakt-Synaptogenese; vgl. Birbaumer, Niels/Schmidt, Robert Franz: Biologische Psychologie. 6. Aufl., Heidelberg 2006. 606-609, vgl. auch Machowiak, Katja/Lauth, Gerhard W./Spieß, Ralf: Förderung von Lernprozessen. Stuttgart 2008. 30.

<sup>420</sup> Engramme sind vorübergehende oder andauernde Veränderungen im Gehirn, die dadurch entstehen, dass „Nervenzellen im Gehirn [...] ein Ereignis dadurch aufzeichnen[, dass die Verbindungen zwischen Gruppen von Nervenzellen [...] gestärkt werden“; Solso, Robert: Kognitive Psychologie. Heidelberg 2005. 145.

„konnektivistische Gedächtnissysteme“ geschaffen werden, „in denen ähnliche Inhalte in einem Netz von Zellverbänden gespeichert werden“.<sup>421</sup> Besonders die assoziativen Gedächtnismodelle zeigen an, dass Erinnern über die Schaffung von Assoziationen und Gedankenketten führt. Zwar kann es zu Ablesefehlern durch falsche Assoziationen führen, aber insgesamt funktioniert die Rekonstruktion über das Abrufen von benachbarten Zusammenhängen. Wir erinnern uns zum Beispiel an den Namen einer Person, wenn wir versuchen, uns an deren Gesicht zu erinnern, wobei wir die Assoziation des Gesichts dann nutzen, um den Namen abzurufen.

Das Erinnern wird durch einige Prozesse erleichtert. Menschen erinnern sich besser, wenn sie die Informationen als bedeutungsvoll erleben, das heißt, wenn sie zu ihnen eine besondere Beziehung aufbauen bzw. diese aktivieren können. Auch die Darstellung von konkreten Beispielen befördert die Erinnerung stärker als abstrakte Aussagen. Erinnerungen werden demzufolge durch ein weitreichendes Netz von gespeicherten Informationen und Assoziationen erleichtert. Dieser Wiedererkennungsprozess basiert auf der Vertiefung von vorgegebenen Priming-Bahnen,<sup>422</sup> die durch die Häufigkeit der Aktivierung verstärkt werden. Durch multiples und elaboratives Kodieren und das mehrfache Verknüpfen mit bereits vorhandenem Wissen wächst die Wahrscheinlichkeit, Wissen verfügbar zu machen.

Der Zugriff auf die Informationen bzw. deren Speicherung im Langzeitgedächtnis kann erschwert sein; der Mensch kann sich nicht mehr aktiv erinnern. Schon früh (1885) wurde von Hermann Ebbinghaus in Untersuchungen festgestellt, dass Vergessenskurven nicht linear verlaufen,<sup>423</sup> was bedeutet, dass wir prozentual viel (ca. 60%) im Verlauf des ersten Tages vergessen. Dieses Ergebnis wird durch neuere Untersuchungen bestätigt.<sup>424</sup> Ausnahmen bilden allein prozedurale Wissensbestände (Klavier spielen, Fahrradfahren,...). Für das Vergessen werden drei Gründe angeführt:<sup>425</sup> Eine Möglichkeit ist die des schnellen Zerfalls von Informationen. Wenn sie nicht aktiviert oder memoriert werden, gehen sie verloren. Als zweites können sich Einschränkungen und Behinderungen durch proaktive oder retroaktive Interferenzen ergeben, die durch Überlagerungen den Aufnahmeprozess stören. Ein Beispiel dafür ist das simultane Sprechen oder das Anbieten sehr ähnlicher Informationen. Als dritte Möglichkeit wird der gescheiterte Zugriff auf die Informationen genannt; d.h. die Informationen sind vorhanden, können aber nicht bewusst abgerufen werden (Theorie des fehlenden Abrufhinweises).<sup>426</sup>

## 5.5 Implikationen für das Lernen – Lernstrategien<sup>427</sup>

Wie eingangs erwähnt, sind mit kognitionspsychologischen Erkenntnissen nicht selten Hoffnungen auf lernpsychologische Einsichten verbunden; denn das Wissen um das Speichern von neuen Wissensbeständen allein ermöglicht noch kein effektives und nachhaltiges

<sup>421</sup> Machowiak, Katja/Lauth, Gerhard W./Spieß, Ralf: Förderung von Lernprozessen. Stuttgart 2008. 30.

<sup>422</sup> „Unter Priming (=Bahnung) versteht man die im Allgemeinen positiven Auswirkungen, die die Bearbeitung eines Reizes zu einem früheren Zeitpunkt auf die jetzige Verarbeitung hat.“ Dabei wird „direktes“ von „indirektem“ Priming unterschieden; vgl. Vaterrodt-Plünnecke, Bianca/Bredenkamp, Jürgen: Gedächtnis: Definitionen, Konzeptionen, Methoden. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Kognition. Göttingen u.a. 2006. 305.

<sup>423</sup> vgl. z.B. Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006. 56-58.

<sup>424</sup> vgl. Gerstorf, Dennis/Lindenberger, Ulman: Vergessen. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Kognition. Göttingen u.a. 2006. 371; vgl. Solso, Robert: Kognitive Psychologie. Heidelberg 2005. 213.

<sup>425</sup> vgl. z.B. Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006. 57-58.

<sup>426</sup> vgl. Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006. 56-58.

<sup>427</sup> Die Einübung sinnvoller Lernstrategien ist in vielen weiterführenden Schulen mittlerweile zum Standardprogramm geworden („Lernen lernen“).

Lernen.<sup>428</sup> Viele Inhalte, die wir aufnehmen und verarbeiten, können wir nicht ohne Weiteres abrufen und in neuen Zusammenhängen anwenden. Lernen ist aus lernpsychologischer Sicht vielmehr ein Prozess, bei „dem der Informationsaufnahme ein wiederholtes Bewusstmachen (Erinnern), ein Herstellen von Verbindungen zu anderen Informationen und ein Anwenden des neuen Wissens folgen muss“<sup>429</sup>. Diese dem Lernen zuträglichen, bewussten Prozesse nennt man Lernstrategien. Unter Lernstrategien versteht man

„Prozesse bzw. Aktivitäten, die auf ein Lern- und Behaltensziel ausgerichtet sind und die über die obligatorischen Vorgänge bei der Bearbeitung einer Lernanforderung hinausgehen. Lernstrategien weisen wenigstens eine zusätzliche akzessorische Eigenschaft auf, indem sie entweder intentional, bewusst, spontan, selektiv, kontrolliert und/oder kapazitätsbelastend sind bzw. eingesetzt werden.“<sup>430</sup>

Diese Lernstrategien erweisen sich als sehr vielfältig, da sie auf jeweils unterschiedliche Bereiche des Bearbeitungsprozesses bzw. der Erinnerungsvorgänge einwirken. Gerhard Büttner und Matthias Schlagmüller zum Beispiel unterscheiden strukturelle von prozessualen Komponenten.<sup>431</sup> Strukturell sind für sie das Vorwissen und das Wissen über eigene kognitive Prozesse (5.5.2). Prozessuale, sprich strategische Verhaltensweisen, umfassen Stützstrategien, Informationsverarbeitungsstrategien und Kontrollstrategien. Unter Stützstrategien verstehen sie die Nutzung von internen und externen Ressourcen, wie Anstrengung, Lernzeit oder soziale und materielle Unterstützung. Informationsverarbeitende Strategien beziehen sich auf den direkten Umgang mit dem Stoff in Form von Wiederholungs-, Elaborations- und Organisationsstrategien. Kontrollstrategien sind Prozesse der Steuerung in Form von Planung, Überwachung und Regulation.<sup>432</sup> Lernstrategien erleichtern das Lernen entweder durch außengesteuerte, arbeitsorganisatorische Vorgänge oder durch Techniken der Wiederholung, der inneren Verknüpfung und des Erstellens von tieferen Verständnisebenen des Lernprozesses. Da der letzte der beiden Bereiche im Unterricht gestaltet werden kann, soll er im Folgenden vorrangig angesprochen werden. Wie auch in vielen Verarbeitungsschritten von Informationen, spielen auch bei den Lernstrategien Aktivierungs- und Strukturierungsmomente eine nicht unerhebliche Rolle.

### 5.5.1 Aktives Lernen

Lernen wird maßgeblich von einem aktiven Umgang mit den neuen Informationen bestimmt. So sind Denk- und Gedächtnisprozesse sowie Erinnerungsvorgänge mit Aktivierungsmechanismen verbunden. Sowohl auf neuronaler Ebene als auch bei der Verarbeitung und der Weiterleitung von Informationen im Arbeitsgedächtnis sowie bei der Überführung ins Langzeitgedächtnis spielt die aktive Auseinandersetzung eine wichtige Rolle, so zum Beispiel das Memorieren, Wiederholen oder Kontextualisieren (Schlüsselwortmethode). Eine wichtige Form der Aktivierung ist dabei die Aufmerksamkeitssteuerung, die das Speichern der Informationen positiv beeinflussen kann. Eine aktive Auseinandersetzung wird angeregt durch

---

<sup>428</sup> vgl. Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler 2008. 109.

<sup>429</sup> Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler 2008. 109.

<sup>430</sup> Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006. 90.

<sup>431</sup> vgl. Büttner, Gerhard/Schlagmüller, Matthias : Wissenserwerb in der Schule: Zur Bedeutung strategischer und metakognitiver Kompetenzen. In: Büttner, Gerhard/Sauter, Friedrich Ch./Schneider, Wolfgang (Hg.): Empirische Schul- und Unterrichtsforschung. Beiträge aus Pädagogischer Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Lengerich 2005. 83-85.

<sup>432</sup> Marcus Hasselhorn dagegen bevorzugt die funktionale Definition und versteht kognitive Strategien als „mnemonische Strategien, Strukturierungsstrategien und generative Strategien“; vgl. Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006. 91.

elaborative Techniken, wie bildhaftes Vorstellen, argumentative Verknüpfungen oder die Erarbeitung von Anwendungsbeispielen.<sup>433</sup> Auch Techniken, die stärker die Unterrichtsgestaltung betreffen, können zu elaborativen Prozessen beitragen (Fragen, Neugierde weckende Formulierungen oder Textlücken).<sup>434</sup>

### 5.5.2 Einordnung in Strukturen: Vorwissen, persönlicher Kontext, Ordnungssysteme

Wie bei den Prozessen der Informationsverarbeitung, ist die Einordnung in Systeme oder Strukturen auch für das Lernen bedeutsam. An dieser Stelle werden sie verstanden als Einordnung in das Vorwissen, in einen persönlichen Kontext und in allgemein strukturelle Ordnungssysteme.

#### *Vorwissen*

Für den Lernprozess ist es nicht unerheblich, auf welches Vorwissen bzw. auf welche vorhandenen Strukturen die neuen Informationen stoßen. Auch hier sind die je unterschiedlichen Speicher- und Abrufebenen zu unterscheiden: Auf neuronaler Ebene sind es Priming-Effekte, das heißt vorhandene Gedächtnisspuren (Engramme; vgl. 5.4), die durch Aktivierung vertieft werden und damit an Stärke gewinnen, was bedeutet, dass sie schneller reaktiviert werden können und somit zu einer besseren Erinnerung beitragen.

Wenn auf der mentalen Repräsentationsebene neue Informationen auf vorhandene Begriffe, Schemata und Skripts treffen, sind drei Prozesse möglich: Vorhandene Strukturen werden nivelliert, akzentuiert oder assimiliert, was zur besseren Speicherung, aber auch zu Verzerrungen und Verhinderungen führen kann.<sup>435</sup> Dieses Zusammentreffen kann somit verstärkenden oder hemmenden Charakter haben, wenn Vorhandenes das neue Wissen einwirkt (retrospektive Interferenz) oder die neuen Informationen auf bereits vorhandene Wissensbestände Einfluss nehmen (proaktive Interferenz). Für gelingende Lernprozesse gilt es, diese Interferenzen positiv wirksam werden zu lassen und ihre hemmende Wirkung auszuschließen. Für einen konkreten Lernprozess kann das zum Beispiel heißen, dass sehr ähnliche Lerninhalte, wenn sie sehr zeitnah in den Unterricht eingebracht werden, aufgrund von Interferenzen den neuen Lernprozess stören oder gefährden können. Positiv genutzt werden können Interferenzen durch das Bilden von Analogien, was sich besonders beim Lernen komplexer Sachverhalte als vorteilhaft herausstellt, weil das „analoge Verstehen“ das „Verstehen eines neuen Sachverhalts erst ermöglicht oder zumindest erleichtert“. <sup>436</sup> In der Mehrheit der Fälle führt der Anschluss an vorhandene Wissensbestände zur Herstellung von Netzwerken und zusammenhängenden Strukturen. In „der Regel sind wir beim Lernen umso erfolgreicher, je mehr relevantes, d.h. inhaltsbezogenes Vorwissen zur Verfügung steht.“<sup>437</sup>

#### *Persönlicher Kontext*

Das Lernen erfährt zudem einen förderlichen Verlauf, wenn es sich als sinnvoll erweist und in einem persönlich bedeutsamen Kontext steht. Werden neue Zusammenhänge mit persönlichen Erfahrungen in Verbindung gebracht, kann das Neue besser und nachhaltiger abgespeichert werden als in sinnlosen Einzelheiten. Untersuchungen zu Verarbeitungsniveaus

<sup>433</sup> vgl. Gold, Andreas: Lernen. In: Preiser, Siegfried: Pädagogische Psychologie. Weinheim und München 2003. 102.

<sup>434</sup> vgl. Steiner, Gerhard: Lernen. 20 Szenarien aus dem Alltag. 3. Aufl., Bern u.a. 2001. 229.

<sup>435</sup> vgl. Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006. 87-89.

<sup>436</sup> Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006. 88.

<sup>437</sup> Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006. 81.

des Gedächtnisses zeigen an,<sup>438</sup> dass der Abruf von Informationen mit Selbstbezug privilegiert und dem Abruf von semantischen, phonetischen oder strukturellen Informationen deutlich überlegen ist. Das bedeutet: Informationen, die in einem direkten Bezug zur Person stehen, werden schneller und vertiefter verarbeitet als diejenigen, die beispielsweise durch eine Erklärung, einen Reim oder durch Buchstabenmuster eine Verbindung herstellen.

### *Ordnungssysteme*

Wissensbestände werden auf verschiedenen Verarbeitungsebenen in Strukturen, Netzen oder Karten angeordnet, beispielsweise in konnektionistischen Systemen oder in Ordnungen der Begriffe, Schemata und Skripts.<sup>439</sup> Wissen ist somit in Ordnungen strukturiert, die für die Speicherung von Lerninhalten kennzeichnend und beim Abruf nicht unerheblich sind. Katja Machowiak stellt über das Wiedererinnern und seine Funktionsweise fest:

„Es ist klar, je vertiefter, vernetzter und reichhaltiger unsere Kodierung ist, desto besser gelingt die Übertragung ins Langzeitgedächtnis und desto besser können wir uns wieder erinnern. Denn Informationen werden im Langzeitgedächtnis hinsichtlich ihrer Bedeutung und ihres Kontextes gespeichert.“<sup>440</sup>

Eine Vernetzung dient demnach der Einführung von komplexen Lerninhalten sowie dem Abruf von Wissen. Je vernetzter eine Information gespeichert wird, umso leichter kann sie abgerufen werden. In Baumdiagrammen oder in der Anwendung eines Advance Organizers<sup>441</sup> werden Prinzipien vernetzter Wissensstrukturen im Unterricht angewendet. Wolfgang Einsiedler betont den Zusammenhang von Informationsverarbeitung und Wissenserwerb, die sich seiner Meinung nach „im interaktiven Zusammenhang“ stehen und „das Wechselwirkungsverhältnis zwischen beiden [...] das Movens der Entwicklung“ ist.<sup>442</sup> Damit wird die für das Lernen wichtige Bedeutung von Ordnungssystemen noch einmal unterstrichen.

### **5.5.3 Üben und Wiederholen**

Lerninhalte und neue Wissensbestände werden erst dann wirklich verfügbar, wenn sie so eingeübt und trainiert werden, dass sie zu aktivieren sind und abgerufen werden können. Für die Reaktivierung und Automatisierung<sup>443</sup> von abgespeicherten Informationen sind das bewusste Üben und Wiederholen notwendig.

Eine tiefe Verankerung im Langzeitgedächtnis hängt von verschiedenen Faktoren ab: vom Inhalt, vom Ausmaß des Lernens und von der Abruftechnik. Im Rückgriff auf verschiedene empirische Untersuchungen macht Martin Wellenreuther deutlich, dass die Übungs- und Wiederholungssequenzen an die Lerninhalte angepasst sein müssen.<sup>444</sup> Unterschiedliche Wissensformen, wie Faktenwissen, automatisierte Fertigkeiten oder komplexe Problemlösefähigkeit

---

<sup>438</sup> vgl. Solso, Robert: Kognitive Psychologie. Heidelberg 2005. 228.

<sup>439</sup> vgl. Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler 2008. 132.

<sup>440</sup> Machowiak, Katja/Lauth, Gerhard W./Spieß, Ralf: Förderung von Lernprozessen. Stuttgart 2008. 29-30.

<sup>441</sup> vgl. z.B. Mendl, Hans: Kurz gefasst: Advance Organizer. In: KatBl 135(2010)5. 318-319.

<sup>442</sup> vgl. Einsiedler, Wolfgang: Neuere Ergebnisse der entwicklungs- und kognitionspsychologischen Forschung als Grundlage der Didaktik des Sachunterrichts. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 2(2009)1. 64.

<sup>443</sup> Eine Automatisierung von Schemata dient zum Beispiel der Entlastung des Arbeitsgedächtnisses. Durch sehr aufwändig zu bearbeitende Arbeitsschritte wird auf Dauer viel Energie für die neue Aufgabenstellung abgezogen. Auch gibt es Hinweise darauf, dass die Automatisierung von Schemata eine wesentliche Voraussetzung für Transferleistungen ist. (vgl. Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler 2008. 112-113.

<sup>444</sup> vgl. Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler 2008. 109-112.

ten, verlangen nach je anderen Übungssequenzen und Übungsformen. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Sinnstiftung des zu erlernenden Inhalts zu.

Als entscheidender Rhythmus für die Durchführung von Übungen in der Schule hat sich nach aktueller empirischer Forschungslage das verteilte Üben<sup>445</sup> herausgestellt, was bedeutet, dass kleinere, verteilte Übungseinheiten zu besseren Behaltensergebnissen führen als ein einmaliges, massiertes Üben.<sup>446</sup> Diesem Rhythmus der Wiederholung kommt demnach eine entscheidende Rolle zu, wohingegen die Übungsdauer nicht so relevant zu sein scheint. Eine Verlängerung der Übungszeit führt kaum zu besseren Lernergebnissen. Darüber hinaus gibt es Hinweise, dass Lernpausen für eine Konsolidierung des neu erworbenen Wissens wichtig sind.<sup>447</sup> Wenn derartig konzipierte Übungen und Wiederholungen systematisch durchgeführt werden, werden Lerninhalte verfestigt.

Martin Wellenreuther unterscheidet bei der Verarbeitung der Inhalte die horizontale und vertikale Verarbeitungstiefe.<sup>448</sup> Während sich die horizontale Verarbeitung auf eine Vertiefung durch die Anreicherung durch fremde und eigene Ideen bezieht, wird die vertikale Verarbeitung als eine Verschränkung mit anderen Wissensinhalten verstanden; es geht also um „Verständnistiefe“ und um „Verfeinerung des allgemeinen Gerüsts“ durch das Herstellen von „Zusammenhängen und Verknüpfungen“. <sup>449</sup> Auch Wolfgang Schnotz unterscheidet qualitative Lernorientierungen, wenn er von Surface-Level-Orientierung und Deep-Level-Orientierung spricht,<sup>450</sup> die jeweils zu verschiedenen Auswertungsergebnissen bei Kindern geführt haben. Auch beim Wiederholen scheint es auf eine Vertiefung und Verschränkung mit gleichzeitig aktiver Auseinandersetzung anzukommen.

#### 5.5.4 Metareflexion

Eine weitere entscheidende Rolle kommt den Kontroll- und Selbstreflexionsstrategien, dem metakognitiven Wissen, zu. „Metakognitives Wissen ist jener Bestandteil der Wissensbasis, der sich auf eigene kognitive Funktionen, wie z.B. Denken, Verstehen, Aufmerksamkeit, Lernen oder Gedächtnis bezieht“<sup>451</sup>. Im Bereich des deklarativen Metagedächtnisses werden drei verschiedene Kenntnisse unterschieden:

- Kenntnisse über gedächtnisrelevante Personenmerkmale: Nutzung von Stärken, Umgehen mit Schwächen, etc.
- Kenntnisse über gedächtnisrelevante Aufgabenmerkmale: Spezifika der verschiedenen Aufgabenstellungen, wie Schwierigkeitsgrad, Aufgabenstellungen und Ähnliches.

---

<sup>445</sup> vgl. z.B. Machowiak, Katja/Lauth, Gerhard W./Spieß, Ralf: Förderung von Lernprozessen. Stuttgart 2008. 141-142; vgl. Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler 2008. 117-120; vgl. Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006. 58-60.

<sup>446</sup> Unter massiertem Üben verstehen Lehrer nach Martin Wellenreuther „eigene Übungsstunden [...], in denen dann viel länger (z.B. eine halbe Stunde) solche Übungen durchgeführt werden“; vgl. Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler 2008. 117.

<sup>447</sup> vgl. Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler 2008. 117-119.

<sup>448</sup> vgl. Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler 2008. 125-138.

<sup>449</sup> Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler 2008. 131.

<sup>450</sup> vgl. Schnotz, Wolfgang: Pädagogische Psychologie. Workbook. Weinheim 2006. 178.

<sup>451</sup> vgl. Büttner, Gerhard/Schlagmüller, Matthias : Wissenserwerb in der Schule: Zur Bedeutung strategischer und metakognitiver Kompetenzen. In: Büttner, Gerhard/Sauter, Friedrich Ch./Schneider, Wolfgang (Hg.): Empirische Schul- und Unterrichtsforschung. Beiträge aus Pädagogischer Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Lengerich 2005. 85. (In Rückgriff auf Marcus Hasselhorn).



- Kenntnisse über gedächtnisrelevante Strategien: Spezifika und Nützlichkeit verschiedener Strategien.

Diese Metareflexionen haben für einen positiven Lernverlauf eine nicht zu unterschätzende Bedeutung: In der Einschätzung und Regulierung des eigenen Lernprozesses geschieht eine bewusste Steuerung des eigenen Lernens, und es werden Strategien erprobt, ausgewertet und analysiert. In unterrichtlichen Zusammenhängen geschieht die Ausbildung von metareflexiven Kompetenzen in Form von speziellen Methodentrainings<sup>452</sup>, in ausgewiesenen Einführungskursen („Lernen lernen“) oder auch in kleinerem Umfang in unterrichtlichen Reflexionsphasen. Auch der Einsatz von Lerntagebüchern, Portfolios oder Lerndossiers unterstützt die Ausbildung metareflexiver Kompetenzen.

### 5.5.5 Rolle der Lehrkraft (Lehrstrategien)

Als erstes kann die Lehrkraft die Lernstrategien bewusst in den unterrichtlichen Lernprozess einbeziehen und mit den Schülerinnen und Schülern einüben und reflektieren. Darüber hinaus werden verschiedene Aspekte betont, um sich auf der Ebene von Lehrstrategien durch lernpsychologische Erkenntnisse in der jeweiligen Didaktik anregen zu lassen.

So betont Wolfgang Einsiedler für den Sachunterricht vier Aspekte, die in ihrer Bedeutung auch an den empfohlenen Lernstrategien erkennbar wurden. Er empfiehlt neben wichtigen „aktivierenden“ besonders die Methoden der Elaborierung und Strukturierung sowie des Abstrahierens und Kontextualisierens.<sup>453</sup>

Mit deren Hilfe sieht er Vorteile für den Prozess des Behaltens, für die Organisation von Wissensbeständen sowie für die Vertiefung und Vernetzung von Erkenntnissen.

Als wichtige Neuentwicklung im Bereich der Wissenspsychologie sieht Wolfgang Einsiedler darüber hinaus die Theorie der kognitiven Flexibilität an. Diese hält er für relevant, um zu „stark isoliertes Einzelwissen“ und „vereinfachtes Prinzipienwissen“ zu vermeiden.<sup>454</sup>

Als weitere stützende Maßnahmen werden ein korrigierendes Feedback und das Scaffolding-Prinzip angesehen, das eine positive, individuelle Unterstützung anbietet, aber nur in dem Maße, wie es tatsächlich notwendig ist und bewusst zur Ausbildung eines „zunehmend selbstgesteuerten Strategieeinsatzes“ und zur Erreichung einer nächst höheren Lernstufe verhilft.<sup>455</sup>

Dadurch kann sich ein insgesamt positives Lernverhalten ausbilden, und es gelingt die Integration elementarer Prozeduren zu komplexen Strategien.

Des Weiteren gilt in der Lernpsychologie die direkte Instruktion<sup>456</sup> als eine Unterrichtsform, die in der Umsetzung kognitionspsychologischer Elemente zur Intensivierung von Lernprozessen und zu nachhaltigen Lernerfolgen beitragen will. Die direkte Instruktion umfasst weit mehr als einen mündlichen Lehrervortrag. Sie steuert den Lernprozess in starkem Maß, kann aber so zur Realisierung der kognitionspsychologischen Grundsätze beitragen, zum Beispiel durch sinnvolle Wiederholung und Übung, selbstständige Arbeitsformen, Lernüberwachung und Rück-

<sup>452</sup> vgl. z.B. Klippert, Heinz/Clemens, Erich: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Weinheim u.a. 2008; vgl. Klippert, Heinz: Methoden-Training. 18. Aufl., Weinheim u.a. 2008.

<sup>453</sup> vgl. Einsiedler, Wolfgang: Neuere Ergebnisse der entwicklungs- und kognitionspsychologischen Forschung als Grundlage der Didaktik des Sachunterrichts. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 2(2009)1. 69-71.

<sup>454</sup> Einsiedler, Wolfgang: Neuere Ergebnisse der entwicklungs- und kognitionspsychologischen Forschung als Grundlage der Didaktik des Sachunterrichts. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 2(2009)1. 68-69.

<sup>455</sup> vgl. Machowiak, Katja/Lauth, Gerhard W./Spieß, Ralf: Förderung von Lernprozessen. Stuttgart 2008. 148-149.

<sup>456</sup> Zu den Formen der direkten Instruktion zählen nach Marcus Hasselhorn der Rückblick und die Prüfung der Lernvoraussetzungen, die darstellende Stoffvermittlung, Zeit für angeleitetes Üben, Lernüberwachung mit Rückmeldungen, selbstständiges Üben, Rückblick und Kontrolle des Lernfortschritts, vgl. Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006. 241-252; vgl. Wellenreuther, Martin: Forschungsbasierte Schulpädagogik. Anleitung zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis. Baltmannsweiler 2009. 174-202.

meldung. Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass Unterricht durch diese Instruktionsform und die damit einhergehende Strukturierung effektiver ist und ein nachhaltiges Lernen fördert.<sup>457</sup>

Eine entscheidende Aufgabe der Lehrkraft besteht ebenfalls darin, lernförderliche Arbeitsaufgaben zu stellen. Die Aufgaben, die Schülerinnen und Schüler in eigenverantwortlicher Selbstständigkeit und in problemlösender und entdeckender Bearbeitungsweise<sup>458</sup> erledigen können und die sowohl die horizontale als auch die vertikale Verarbeitungstiefe berücksichtigen,<sup>459</sup> gelten als lernförderlich. Als Förderung komplexer Lernprozesse werden herausfordernde Lernsituationen angesehen, die als „high challenge“ die Kinder in angemessener Weise herausfordern, ohne sie zu überfordern.<sup>460</sup> Eingeschränkt positiv wird das Lösen von Aufgaben in sozialen Lernprozessen (Gruppenarbeiten) eingeschätzt.<sup>461</sup>

## 5.6 Zusammenfassung

Die Ausführungen dieses Kapitels zeigen, dass sich Wissensaneignung als ein hochgradig komplexer Prozess darstellt, in dem vielfältige Abläufe erfolgen, der auf verschiedenen Ebenen verläuft und nur teilweise dem Bewusstsein zugänglich ist. In vielen Vorgängen, die im Einzelnen hier nicht wiedergegeben werden können, kommen zwei Grundprinzipien immer wieder und in verschiedenen Dimensionen zum Tragen: das der Ordnung in Strukturen und das der Aktivierung.<sup>462</sup>

Für die Aufnahme und Verarbeitung sowie die langfristige Speicherung von Informationen sind die Strukturen maßgeblich, die zu einer Systematisierung der Informationen beitragen und mit deren Hilfe Informationen vernetzt werden. Diese Strukturierungen finden sich auf den unterschiedlichen Ebenen, so zum Beispiel bei Prozessen des Chunkings auf der Ebene des Arbeitsgedächtnisses, im Bereich der mentalen Repräsentationen sowie in der Organisation von Wissensbeständen im Langzeitgedächtnis.

Zum anderen spielen Aktivierungsprozesse eine entscheidende Rolle. Auch diese sind in unterschiedlichen Verarbeitungsstufen wichtig: Bereits im Arbeitsgedächtnis werden Wissensbestände in Rehearsalschleifen wiederholt oder im Langzeitgedächtnis Engramme aktiviert (vgl. 5.4). Als ein besonders wichtiger Aktivierungsprozess stellt sich die Aufmerksamkeitssteuerung dar.

Zur Unterstützung des Lernprozesses ist die Ausbildung von Lernstrategien förderlich. Auch in ihnen kommen diese Prozesse der Aktivierung, wie beispielsweise die Wiederholung und Übung, und der Strukturierung zum Tragen, wie die Berücksichtigung des Vorwissens und die Einbettung in größere, als bedeutungsvoll erlebte Zusammenhänge. Gerhard Büttner und Matthias Schlagmüller fassen zusammen: „Je mehr einschlägiges Vorwissen vorhanden ist, je

---

<sup>457</sup> vgl. Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006. 241-252.

<sup>458</sup> vgl. Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006. 262-284.

<sup>459</sup> vgl. Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler 2008. 42-75.

<sup>460</sup> vgl. Braun, Anna Katharina/Meier, Michaela: Wie Gehirne laufen lernen oder: „Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“ In: Zeitschrift für Pädagogik. 50(2004)4. 517.

<sup>461</sup> vgl. Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler 2008. 203-225.

<sup>462</sup> vgl. z.B. Scheunpflug, Annette: Erinnern und Vergessen. Biologische Grundlagen des Lernens. In: Gesellschaft für Religionspädagogik/Deutscher Katecheten-Verein (Hg.): Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Neukirchen-Vluyn 2005. 418-423.

besser das Vorwissen organisiert ist und je schneller es zugänglich ist, um so leichter kann neues Wissen integriert, abgespeichert und wieder abgerufen werden.“<sup>463</sup>

Ein wichtiger Faktor zur besseren Verarbeiten von Informationen sind Bewusstseins- und Reflexionsprozesse. Durch diese geistige Durchdringung und Verknüpfung werden neue Lerninhalte gefestigt, in neue Netze eingebunden und in ihren Gedächtnisspuren vertieft. Diese Prozesse sind nicht erst für die weiterführenden Schulen relevant, sie können durchaus schon das Lernen von Grundschulkindern beeinflussen.

## 5.7 Implikationen für den Religionsunterricht

Wie in der Einleitung bereits angesprochen, gibt es in der Religionspädagogik bislang nur vereinzelt dezidierte Rückgriffe auf kognitions- oder lernpsychologische Grundlagen. Nach der zusammenfassenden Darstellung elementarer Erkenntnisse soll im Folgenden der Religionsunterricht in der Grundschule unter diesen Blickwinkeln betrachtet werden. Diese Betrachtung kann zu einer fokussierten Reflexion des praktizierten Religionsunterrichts beitragen und kann Anregungen zu seiner konzeptionellen Gestaltung geben. Es verbieten sich jedoch allzu vorschnelle und linear angelegte Ableitungen; die angestellten Überlegungen verstehen sich lediglich als Anregung für weiterführende (Konzept-)Entwicklungen.

Es gibt einige Grundlagen und Lernstrategien, die bereits gut im Religionsunterricht umgesetzt werden. Gerade in der Grundschule ist das Angebot vielfältiger Aneignungsformen fester Bestandteil des Religionsunterrichts. Diese facettenreichen und häufig ästhetischen Gestaltungen sprechen verschiedene Ebenen der Informationsaufnahme an, so zum Beispiel den visuell-räumlichen und auch den phonetischen Arbeitsspeicher im Arbeitsgedächtnis. Sie verhelfen vielfach zu aktiver Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und eröffnen gute Möglichkeiten zur Wiederholung. Die Lerninhalte werden auch nicht selten mit emotionalen und lebensbedeutsamen Aspekten in Beziehung gesetzt, wobei gerade der Lebensbezug einen unhintergehbaren Anspruch an den Religionsunterricht darstellt. Für Fächer wie den Sachunterricht wird diese Bezugnahme auf den Alltagskontext als maßgeblich für die Begriffsbildung angesehen. Hartmut Giest sieht diese jedoch als noch nicht erschöpfend und effektiv im Unterricht realisiert.<sup>464</sup> Ob diese Feststellung auch für den Religionsunterricht gilt, ist eine interessante Fragestellung, die durch die hier vorgestellte Untersuchung erhellt werden kann (vgl. 9.2.3).

Weniger genutzt werden lernpsychologische Erkenntnisse bei der Auf- und Verarbeitung von Informationen im Religionsunterricht. Wie die kognitionspsychologischen Befunde zeigen, kommt Strukturierungen in semantischen Netzen eine besondere Bedeutung zu; dabei geht es um die Anordnung und Vernetzung von Wissensbestandteilen und Wissensbeständen. Diese Forderungen werden von religionspädagogischer Seite durchaus gesehen, denn Hans Mendl fordert zur Verhinderung von „trägem Wissen“ eine intelligente Verschränkung verschiedener Lernformen auch im Religionsunterricht.<sup>465</sup> Gerhard Büttner hat als Beispiel für eine derartige Vernetzung bereits vor einiger Zeit ein Modell geistiger Landkarten vorgeschlagen. Ähnlich ist

---

<sup>463</sup> Büttner, Gerhard/Schlagmüller, Matthias : Wissenserwerb in der Schule: Zur Bedeutung strategischer und metakognitiver Kompetenzen. In: Büttner, Gerhard/Sauter, Friedrich Ch./Schneider, Wolfgang (Hg.): Empirische Schul- und Unterrichtsforschung. Beiträge aus Pädagogischer Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Lengerich 2005. 83.

<sup>464</sup> vgl. Giest, Hartmut: Zur Entwicklung des begrifflichen Denkens im Grundschulalter. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 37(2003)50. 235-249.

<sup>465</sup> vgl. Mendl, Hans: Religiöses Wissen – was, wie und für wen? In: KatBl 128(2003)5. 324-325; vgl. auch Mendl, Hans: Warum Instruktion nicht unanständig ist. In: KatBl 135(2010)5. 316-321; vgl. auch: König, Klaus: Horizontale und vertikale Vernetzung im Unterricht. In: KatBl 135(2010)5. 342-347.

Fritz Oser's Vorstoß aus dem Jahr 1975 zu werten. Auch Rudolf Englert verweist seit längerem auf die Notwendigkeit verbesserter Strukturierung theologischer Inhaltsbereiche.<sup>466</sup>

In der Tat werden in der gängigen Unterrichtspraxis die Themen eines Schuljahres nach Gesichtspunkten des Lehrplans, nach jahreszeitlichen und schulischen Gegebenheiten, nach Prinzipien der Abwechslung und der Schülerorientierung ausgewählt und über das Jahr hinweg verteilt. Seltener werden die Inhalte des Religionsunterrichts in bestimmten Strukturen und Ordnungen gedacht oder als Teile eines theologischen Gesamtzusammenhangs gesehen. Für ein solides Orientierungswissen, das unter Berücksichtigung lernpsychologischer Erkenntnisse vermittelt wird, wäre eine derartige Vernetzung sinnvoll und wünschenswert. Auf der Theorieebene gibt es anfanghafte Versuche und Impulse, theologische Inhaltsbereiche strukturierter zu erschließen.<sup>467</sup> Dass es in diesem Zusammenhang Befürchtungen inhaltlicher und systemischer Art (Rückkehr zum Katechismusunterricht, Festlegung eines theologischen ‚Grundwissenkanons‘, ...) gibt, soll an dieser Stelle nicht verschwiegen werden.

Strukturierungen müssen nicht allein aufgrund von thematischen Aspekten geschehen (explizites Orientierungswissen), auch die subjektive Lebensbedeutsamkeit kann ein zu vernetzender Horizont sein.<sup>468</sup> So könnten beispielsweise bestimmten Lebenssituationen biblische oder theologische Kenntnisse zugeordnet werden (Du weißt, wie es sich anfühlt, Angst zu haben. Kennst du Geschichten der Bibel, in denen Angst auch eine Rolle spielt? Wie gehen die Figuren dort mit Angst um?)

Unter lernpsychologischer Perspektive wären demnach eine an Strukturen orientierte Aufstellung von Lehr- und Bildungsplänen, die Entwicklung dementsprechend angelegter Unterrichtskonzepte und deren Konkretisierung in Unterrichtseinheiten wünschenswert.<sup>469</sup>

Auch in der Speicherung von Wissensbeständen spielen strukturgebende Prinzipien eine große Rolle. Es geht um die Frage einer theologischen oder religionspädagogischen Begriffsbildung oder die Erstellung von Schemata im religionsunterrichtlichen Kontext. Auch wenn es nicht immer auf der Hand liegt oder offensichtlich ist, wäre eine religiöse Begriffsbildung auch im Unterricht ein durchaus spannendes didaktisches Unterfangen (Wie stelle ich mir einen Engel vor? Was macht einen Engel aus? Welche Engel kenne ich jetzt? Was habe ich in der Unterrichtseinheit Neues über Engel gelernt?). Ein Unterricht, der auch an der Ausbildung des begrifflichen Denkens arbeitet, dient nicht nur der lexikalischen Erweiterung, sondern auch der Erweiterung der (religiösen) Wissensdomänen, die durch Begriffsbildungen gefördert werden. Eine derartige Denk- und Herangehensweise an den Religionsunterricht könnte der Schaffung von inhaltlichen Netzwerken und Zusammenhängen dienen und die religiöse Sprachfähigkeit fördern. Helmut Hanisch unternimmt im Bereich der Begriffsbildung im Religionsunterricht wichtige Vorstöße.<sup>470</sup>

Unter Umständen wäre eine Organisation in sub- und übergeordnete Strukturen denkbar, um zu einer stärkeren theologischen Orientierung und persönlichen Bewertung anzuleiten.

---

<sup>466</sup> vgl. Englert, Rudolf: Religion reflektieren – nötiger denn je. In: Kirche und Schule 33(2006)139. 9-14; vgl. Büttner, Gerhard: Landkarten des Denkens. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 23(2003)25. 74-81; vgl. Oser, Fritz: Theologisch denken lernen. Zum Aufbau kognitiver Strukturen im Religionsunterricht. Olten/Freiburg im Breisgau 1975.

<sup>467</sup> vgl. z.B. Themenheft „Rote Fäden in der Bibel“; KatBl 131(2006)4.; vgl. Mendl, Hans: Religiöses Wissen – was, wie und für wen? In: KatBl 128(2003)5. 318-325; vgl. z.B. Büttner, Gerhard/Elsenbast, Volker/Roose, Hanna (Hg.): Zwischen Kanon und Lehrplan. Berlin 2009.

<sup>468</sup> vgl. Mendl, Hans: Religiöses Wissen – was, wie und für wen? In: KatBl 128(2003)5. 324-325.

<sup>469</sup> vgl. z.B. König, Klaus: Horizontale und vertikale Vernetzung im Unterricht. In: KatBl 135(2010)5. 342-347.

<sup>470</sup> vgl. Hanisch, Helmut: Religiöse Begriffsentwicklung als Impuls zur Glaubensentwicklung. In: RL 2(2003)3. 3-7, vgl. Hanisch, Helmut: Ganz normal und trotzdem König. Stuttgart 2002. 9-21.

Der Einfluss emotionaler Faktoren in Lernprozessen, die im Religionsunterricht eine nicht unerhebliche Rolle spielen, lässt sich unter Umständen noch intensivieren. Das gilt sowohl für die emotionale Unterstützung bei der Entwicklung von Lern- und Behaltensstrategien (An das Tolle oder Ärgerliche kann ich mich gut erinnern ...) als auch für die Verarbeitung von Lerninhalten, zum Beispiel durch stimmungskongruente Verarbeitungstiefen. Dieser Anspruch wird durch einige empirische Untersuchungen durchaus gestützt (vgl. 4.2.3).<sup>471</sup>

Durch die in religiöser Hinsicht geringer werdenden Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler handelt es sich bei den Lernerfahrungen des Religionsunterrichts in vielen Fällen um Neuerfahrungen. Das Neuerlernte trifft auf nicht bekannte Strukturen oder vorgegebene Engramme, sodass Effekte des Primings nicht genutzt werden können. Der Religionsunterricht kann demnach immer weniger auf sogenanntes privilegiertes Wissen zurückgreifen,<sup>472</sup> weil Kinder weniger oder gar keine religiöse Vorprägung haben und der Lernprozess sich somit langwieriger gestaltet, weil er erst neue Grundlagen schaffen muss und nicht auf diese zurückgreifen kann. Das kann Auswirkungen auf die Behaltensleistungen der Kinder oder die Vernetzung der Lerngegenstände des Unterrichts haben.

Wenn Vorwissen vorhanden ist bzw. aufgebaut werden kann, kann die Theorie der Überlastung des Arbeitsgedächtnisses dazu verhelfen, neue Informationen maßvoll in den Unterricht einzubringen und sie unter Umständen in sinnvolle Lerneinheiten zu bündeln, um so eine bessere Aufnahme zu gewährleisten. Auch die Kenntnis der Wirkung von Interferenzen und Wiederholungsschleifen kann Lernen nachhaltiger gestalten. So könnte das Wissen um die Wirkung von Interferenzen zum Beispiel im Umgang mit biblischen Texten zu einer deutlichen Differenzierung biblischer Figuren verhelfen, wenn zu starke Ähnlichkeiten vermieden würden oder ihre Thematisierung in einem gewissen zeitlichen Abstand stattfände. Den Schülerinnen und Schülern wird es somit erleichtert, diese deutlicher voneinander zu unterscheiden und zu positionieren, sodass Verwechslungen der vielen ‚Josefs‘ vermieden würden und weder Jesus noch Jona in Jericho im Baum saßen.

Ein weiterer Aspekt ist die Entwicklung einer sinnvollen Wiederholungs- und Übungskultur. Noch wenig gebräuchlich sind Prinzipien des verteilten Übens oder auch Übungsformen, die sowohl eine horizontale als auch eine vertikale Verarbeitungstiefe berücksichtigen. Nach Martin Wellenreuther sind Intervalle von ca. einer Woche (kurze Wiederholung) und nach ca. einem Monat (Wiederholung und Zusammenfassung) sinnvoll,<sup>473</sup> was konkret hieße, nach ein bis zwei Unterrichtsstunden eine kurze und ungefähr am Ende einer Unterrichtseinheit eine vertiefte Wiederholungseinheit anzusiedeln. Das erscheint in der konkreten Unterrichtsrealität kaum durchführbar.

Eine besondere Rolle im Verfestigungsprozess nehmen Formen der Aktivierung und der Reflexion ein. Sie könnten zu einem Nachdenken über das Besondere der religionsunterrichtlichen Inhalte, beispielsweise von biblischen Erzählungen, oder zu Vergleichen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede anregen. Eine derartige Reflexionskultur ist mancherorts gut installiert; sie fehlt aber häufig aus verschiedenen und verständlichen Gründen. Nicht zuletzt auf-

---

<sup>471</sup> Horst Klaus Berg stellte fest, dass die Bibel für Schülerinnen und Schüler da „interessant und relevant“ werde, wo sie sich „mit grundlegenden, ihnen wichtigen Themen [...] verbindet“; Berg, Horst Klaus: Grundriss der Bibeldidaktik. München/Stuttgart 1993. 19; Helmut Hanisch und Anton Bucher stellten fest, dass sich Schülerinnen und Schüler vor allem „spannende“ biblische Geschichten wünschen; vgl. Hanisch, Helmut/Bucher, Anton: Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen. Göttingen 2002. 123.

<sup>472</sup> vgl. Stern, Elsbeth: Wie viel Hirn braucht die Schule? Zeitschrift für Pädagogik 50(2004)4. 531-538; vgl. Mendl, Hans: Religiöses Wissen – was, wie und für wen? In: KatBl 128(2003)5. 318-325.

<sup>473</sup> vgl. Wellenreuther, Martin: Forschungsbasierte Schulpädagogik. Anleitung zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis. Baltmannsweiler 2009. 31-42.

grund von organisatorischen Widrigkeiten und Umständen, wie zum Beispiel häufigem Stundenausfall, ungünstig gelegenen Stunden, gering eingeschätzter Bedeutung des Faches, sind Strukturierungs- und Festigungshilfen oder auch sinnvolle Übungsintervalle nur schwer zu realisieren.

An dieser Stelle sind Religionslehrerinnen und -lehrer gefragt, die über ein „pedagogical content knowledge“ verfügen, sprich sowohl auf inhaltlicher als auch auf didaktischer (hier lernpsychologischer) Ebene kompetent sind, und die sich auf derart spannende Expeditionen in fremde Gebiete einlassen und mutig sind, erste Gehversuche zu unternehmen.

Schon in diesen ersten Überlegungen wird deutlich, dass in den kognitions- und lernpsychologischen Grundlagen ein erhebliches Potential zur Analyse und gegebenenfalls zur Verbesserung von Religionsunterricht stecken könnte.

## 6. Offene Fragen

Aus diesen grundlegenden Ausführungen ergibt sich eine Vielzahl von Anfragen an den Religionsunterricht, von denen einige an dieser Stelle benannt werden sollen. Teilweise ergeben sich aus ihnen Perspektiven für weitere empirische Forschungsprojekte.

- Wie die vorangegangenen Ausführungen aus verschiedenen Blickrichtungen zeigen, sind die Erkenntnisse über die Wirkung von Religionsunterricht sehr gering. Es ist wenig darüber bekannt, wie sich der Religionsunterricht im Erleben der jungen Menschen darstellt. Welche Wirkung erzielen religionsunterrichtliche Impulse bei den einzelnen Kindern oder in den unterschiedlichen Lerngruppen? Erzeugen sie Interesse, was lösen sie aus? Welche der unterrichtlichen Impulse regen zu einer individuellen Beschäftigung an? Beeinflussen sie die Weiterentwicklung individueller religiöser Vorstellungen? Spiegeln sich Ergebnisse vorliegender empirischer Untersuchungen, die sich schwerpunktmäßig auf individuelle Entwicklungsprozesse konzentrieren, auch in Rezeptionsprozessen von Religionsunterricht wider?
- Im Weiteren ergibt sich die Frage nach dem Umgang mit den unterrichtlichen Angeboten. Auf konzeptioneller und praktischer Ebene sind große Bemühungen erkennbar, Kindern auch bei zurückgehender religiöser Sozialisation religiöse Angebote zu unterbreiten. Weniger Aufmerksamkeit kommt der Frage zu, wie diese Angebote die Kinder ansprechen und auf welche Weise sie aufgenommen und rezipiert werden. Inwieweit lassen sich Auswirkungen einzelner Konzeptionen und entsprechender unterrichtlicher Umsetzungen erkennen? Inwieweit bieten sie Hinweise auf gelingende Lernprozesse? Welche Konzepte erweisen sich als geeignet, die individuellen Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern anzuregen und sie zur Entwicklung eigenständiger religiöser Positionen zu befähigen? Welche Aufschlüsse ergeben sich aus den Rezeptionsprozessen von Schülerinnen und Schülern über die in der Religionsdidaktik anzutreffenden konzeptionellen Kontroversen?
- Welche Faktoren nehmen Einfluss auf die Lernprozesse von Religionsunterricht? Vielfach diskutierte, in Unterrichtsvorschlägen eingebrachte Gestaltungsformen wirken auf die individuellen Lernprozesse ein. In welchem Verhältnis stehen Form und Inhalt im heutigen Religionsunterricht, und welche Bedeutung nehmen sie in den Lernprozessen der Kinder ein? Gibt es Hinweise, wie sich äußere Faktoren, zum Beispiel die familiäre Situation, auf die Aufnahme unterrichtlicher Impulse auswirken? Lassen sich Unterschiede in der Rezeption auf Faktoren des sozialen Umfeldes zurückführen?
- Betrachtet man noch einmal die Frage nach dem Ertrag von Religionsunterricht erweisen sich zwei Aspekte als besonders interessant: das Verhältnis von individueller Aneignung und Wissensvermittlung sowie das Verhältnis von eigenständigen Lernprozessen und der Reflexion dieser. Über diese Beziehungen und ihre möglichen Auswirkungen ist ebenso wenig bekannt wie über die Bedingungen, die für eine erfolgversprechende und realisierbare Umsetzung von religiösen Kompetenzen notwendig sind.
- Mit vielen dieser Fragen ist auch die Anfrage verbunden, wie lernpsychologische Erkenntnisse im Religionsunterricht faktisch umgesetzt werden. Werden Ansätze sichtbar, die auf eine Nutzung lernpsychologischer Grundlagen schließen lassen, zum Beispiel indem sie gezielt zu intensiven und nachhaltigen Lernprozessen anregen? Sind Rezeptionsprozesse aufzufinden, in denen lernpsychologische Prozesse erkennbar werden oder mit deren Hilfe Lernprozesse unterstützt werden können? Gibt es Hinweise oder Vorschläge zur Umsetzung von lernstrategischen Überlegungen? Eröffnen sich Anschlussstellen, die für eine stärkere Orientierung an lernpsychologischen Grundlagen sprechen?

Viele dieser Einzelaspekte summieren sich zu grundsätzlichen Anfragen an Prozesse religiösen Lernens. Somit eröffnen sich Fragen nach dem Zustandekommen und dem Verlauf religiösen Lernens und der möglichen Rolle, die der Religionsunterricht für die Schülerinnen und Schüler einnehmen kann.

Um einigen dieser Fragestellungen genauer nachzugehen, wurde die vorliegende Untersuchung angestellt. Sie soll im Folgenden in ihrer methodischen Anlage sowie ihren Ergebnissen dargestellt werden soll.



## **7. Die Erhebung**

### **7.1 Forschungsdesign der Studie**

Im Folgenden wird die Forschungsanlage der vorliegenden Studie dargestellt und begründet.<sup>474</sup>  
Diese Studie<sup>475</sup>

- beschäftigt sich in zentraler Frageausrichtung mit der Rezeption von Religionsunterricht in der Grundschule (7.1.1, 7.1.2);
- war als Längsschnittuntersuchung über ein Schuljahr hin angelegt (7.1.4);
- wurde in zwei katholischen Lerngruppen jeweils im dritten Schuljahr durchgeführt, die aus zwei verschiedenen Grundschulen im Ruhrgebiet stammen (7.2.1, 7.2.3);
- untersucht anhand von drei verschiedenen Unterrichtseinheiten die individuellen Adaptions- und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler (7.2.2);
- orientiert sich an grundlegenden empirischen Gütekriterien (7.1.4, 7.1.6, 7.4);
- nutzte zur Erhebung eigens entwickelte Instrumente, wie ein sogenanntes Nachdenkbuch und leitfadenorientierte Interviews (7.1.3), und
- wurde mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring in acht Fallprofilen und einer thematischen Analyse ausgewertet (7.3).

#### **7.1.1 Fragestellung**

Die hier vorgestellte Untersuchung verfolgt das Interesse, Rezeptionen von Religionsunterricht zu erheben. Dazu zeichnet sie Reaktionen und Reflexionen nach, die Grundschülerinnen und -schüler zu bestimmten Lerngegenständen innerhalb eines Schuljahres entwickeln. Das zentrale Forschungsinteresse, wie Schülerinnen und Schüler den von ihnen erlebten Religionsunterricht rezipieren, wird unter vier Grundanfragen betrachtet:

*Wie verlaufen die individuellen Aneignungsprozesse?*

Wie reagieren die Schülerinnen und Schüler auf die religionsunterrichtlichen Angebote? Über welche unterrichtlichen Zugänge verläuft ihre Rezeption? Welche Aussagen und Muster nehmen sie auf? Sehen sie inhaltliche Zusammenhänge und setzen sie die Inhalte miteinander in Beziehung? Bilden sie zu den Unterrichtsgegenständen Begriffsmuster heraus? Ordnen sie Inhalte in Verständnishorizonte ein?

*Welche Rolle spielen die inhaltlichen Angebote des Unterrichts?*

In welcher Form adaptieren die Schülerinnen und Schüler die angebotenen Inhalte (Selektion, Variation, ...)? Auf welchen Ebenen setzen sich Schülerinnen und Schüler mit den angebotenen Lerngegenständen auseinander? Welche Darstellungs- und Erklärungsmuster nutzen sie? Welche Erkenntnisse ziehen sie aus den einzelnen thematischen Unterrichtsangeboten?

---

<sup>474</sup> Die Ausführlichkeit resultiert aus dem eigens konzipierten Erhebungsinstrument des Nachdenkbuchs und will Transparenz und intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleisten; vgl. z.B. Rost, Detlef H./Sparfeldt, Jörn R./Peipert, Dominique: Die Beurteilung empirisch-pädagogischer Studien - eine Checkliste. In: Hellmich, Frank (Hg.): Lehr- und Lernforschung und Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn 2008. 169-186; vgl. z.B. Steinke, Ines: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl., Reinbek 2007. 319-331; vgl. z.B. Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Aufl., Weinheim/Basel 2002. 114-121.

<sup>475</sup> Der Tempusgebrauch in diesem Kapitel wechselt: Im Präsens sind die Teile verfasst, die sich auf allgemeine, häufig konzeptionelle Beschreibungen beziehen; die konkreten Untersuchungs- und Auswertungsschritte sind im Imperfekt abgefasst.

*Welche Lerngewinne und Entwicklungsverläufe lassen sich bei einzelnen Kindern im Laufe eines Schuljahres feststellen?*

Was bewirkt der Religionsunterricht? Lassen sich Lerngewinne anhand des erlebten Religionsunterrichts feststellen? Verändern sich religiöse Vorstellungen oder theologische Begründungsmuster?

*Welche Faktoren beeinflussen den Lernprozess?*

Wie wirken äußere Faktoren auf den religiösen Lernprozess in der Schule ein (religiöse Sozialisation, persönliche Relevanz, emotionale Reaktion oder verschiedene Lerntypen)? Welche Rolle spielt die erlebte Gestaltung des Religionsunterrichts? Gibt es Hinweise auf lernpsychologische Einflussfaktoren?

Im Nachzeichnen der Unterrichtsrezeptionen von Drittklässlerinnen und Drittklässlern geht es somit um Rekonstruktionen von Wirklichkeit, die „in sozialer Interaktion [...] Bedeutung“ erhält.<sup>476</sup> Um den methodischen Anspruch an ein solches kontrolliertes Fremdverstehen zu genügen,<sup>477</sup> soll im Folgenden der Forschungsprozess dargelegt und begründet werden.

### **7.1.2 Der Erhebungsplan**

Erhebungen mit Kindern gelten weithin als problematisch, was nicht selten dazu führt, dass in dieser Altersgruppe relativ wenig empirische Forschung betrieben wird. Die Einwände werden besonders in Bezug auf Interviews mit Kindern formuliert und sind auf verschiedenen Ebenen angesiedelt:<sup>478</sup> Eine betrifft die Einschätzung des Antwortverhaltens von Kindern in Untersuchungssituationen. Es wird die Verlässlichkeit kindlicher Urteile angefragt, wenn deren Authentizität zum Beispiel aufgrund einer verstärkten Tendenz zu Antworten sozialer Erwünschtheit angezweifelt wird. Zudem lässt eine vermeintlich schnelle Wandelbarkeit kindliche Urteile fragwürdig erscheinen. Ebenso wird in Frage gestellt, ob Kinder über ausreichende metakognitive Fähigkeiten sowie über eine realistische Selbsteinschätzung verfügen.<sup>479</sup>

Auch die Erhebungssituation wirft Probleme auf: Kommen die Kinder in den Erhebungen angemessen und „gebührend zu Wort“?<sup>480</sup> Wie kann es trotz des Generationenunterschieds zu einer adäquaten Wahrnehmung und Darstellung der kindlichen Sichtweise durch erwachsene

---

<sup>476</sup> Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines: Was ist qualitative Forschung? In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl., Reinbek 2007. 20.

<sup>477</sup> vgl. Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die qualitativen Methoden. 7. Aufl., Opladen & Farmington Hills 2008. 21.

<sup>478</sup> vgl. z.B. Krüger, Heinz-Hermann: Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. 1(2006)1. 93-94; vgl. z.B. Heinzel, Friederike: Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim 2000. 21-35; vgl. z.B. Lipski, Jens: Zur Verlässlichkeit der Angaben von Kindern bei standardisierten Befragungen. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim 2000. 77-86; vgl. z.B. Fuhs, Burkhard: Qualitative Interviews mit Kindern. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim 2000. 87-103; vgl. z.B. Mey, Günter: Den Kindern eine Stimme geben! Aber können wir sie hören? Zu den methodologischen Ansprüchen der neueren Kindheitsforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [OnlineJournal]. 2(2001)2. (<http://qualitative-research.net/fqs/fqs.htm>; entnommen am 10.09.2007).

<sup>479</sup> vgl. z.B. Heinzel, Friederike: Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim 2000. 21-35; vgl. z.B. Lipski, Jens: Kindern eine Stimme geben. Erfahrungen mit sozialwissenschaftlichen Kinderbefragungen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 18(1998)4. 403-422; vgl. z.B. Moschner, Barbara/Wagener, Ute/Anschütz, Andrea/Wernke, Stephan: Kinder als Forschungssubjekte – Beispiele für Methodentriangulation. In: Hellmich, Frank (Hg.): Lehr- und Lernforschung und Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn 2008. 265-279.

<sup>480</sup> Heinzel, Friederike: Subjekt und Methode – Wege einer kindzentrierten Grundschulforschung. In: Götz, Margarete/Müller, Eva (Hg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Wiesbaden 2005. 59.

Forscher kommen?<sup>481</sup> Diese und noch weitere Einwände werfen ernstzunehmende methodologische Fragen auf.

Um sich dennoch mithilfe von geeigneten Erhebungsverfahren Einblicke in die Perspektive von Kindern zu verschaffen, gibt es einige grundlegende Verfahrensvorschläge: So wird empfohlen, Kinder verstärkt zu ihrer „Lebens- und Erfahrungswelt“ oder ihren „Vorstellungen und Handlungen“ zu befragen.<sup>482</sup> Die Erhebungsverfahren und die Durchführung sollten darauf abgestimmt sein, Kinder als Experten und eigenständige Konstrukteure ernst zu nehmen. Angesichts der Problembereiche gilt es also, ein Forschungsvorhaben zu entwickeln, das in besonderer Weise auf die kindliche Befragungsklientel abgestimmt ist.

Grundlegend für die Erfassung der oben genannten Fragestellungen sind folgende Aspekte:

#### *Rekonstruktion der im Unterricht erlebten Inhalte*

Ein zentraler Punkt ist die Wiedergabe der erlebten Unterrichtsinhalte durch die Kinder. Ziel entsprechender Fragen ist es herauszufinden, durch welche Passagen und Komponenten des Unterrichts sich Schülerinnen und Schüler angesprochen fühlen, woran sie sich erinnern können und welche Schwerpunkte sich in ihrer Rezeption herausbilden. (*Aufgaben 1 und 2 im Nachdenkbuch, Themenkomplex 1 im Interview*)

#### *Fokussieren*

An verschiedenen Stellen werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, den Lernprozess auf die für sie wichtigsten Aspekte zu fokussieren. In diesen Fokussierungen kann sich eine sehr persönliche Bedeutsamkeit ausdrücken, die dem Lerngegenstand zugemessen wird. Stärker als bei Erwachsenen ist damit zu rechnen, dass der Lernprozess von Kindern und Jugendlichen von Anteilen individueller Bedeutsamkeit beeinflusst wird.<sup>483</sup> Gleichzeitig werden auch inhaltliche Schwerpunktsetzungen und Begriffsbildungen sowie weiterführende Fragen und Vorstellungen sichtbar, die aus dem unterrichtlichen Geschehen erwachsen. Von diesen Fokussierungen wird somit ein Hinweis auf die inhaltliche Verarbeitung der unterrichtlichen Impulse erhofft. Diese Fokussierungen können sich auch an emotionalen und affektiven Reaktionen festmachen, sodass eine Beziehung zwischen Gelerntem und emotionaler Reaktion erkennbar wird. (*Aufgaben 2, 3, 4, 5 und 6 im Nachdenkbuch; mehrere Fragen im Interview*)

#### *Fragenorientiertes Lernen*

Mehrfach werden die Schülerinnen und Schüler explizit dazu angeregt, Fragen zu ihrem Unterricht zu formulieren. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass das Fragen der Kinder ein „Anzeichen dafür [ist], dass Kinder ihre Welt und, damit eng verbunden, ihre Gottesvorstellung nicht ausschließlich rezeptiv aufnehmen, sondern sich produktiv aneignen [...]“.<sup>484</sup> Diese Vorstellungen sind auch in den religionsdidaktischen Ausrichtungen der Fragen- und

---

<sup>481</sup> vgl. Fuhs, Burkhard: Qualitative Interviews mit Kindern. In: Heinzl, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim 2000. 93; vgl. Heinzl, Friederike: Kindheit irritiert Schule - Über Passungsversuche in einem Spannungsfeld. In: Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (Hg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden 2005. 60.

<sup>482</sup> Moschner, Barbara/Wagener, Ute/Anschütz, Andrea/Wernke, Stephan: Kinder als Forschungssubjekte – Beispiele für Methodentriangulation. In: Hellmich, Frank (Hg.): Lehr- und Lernforschung und Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn 2008. 269.

<sup>483</sup> Das korrespondiert mit Befunden anderer Fächer, wie dem Sachunterricht; vgl. Fölling-Albers, Maria/Schwarzmeier, Katja: Schulische Lernerfahrungen aus der Perspektive von Kindern. Empirische Grundschulforschung mit Methoden der Kindheitsforschung. In: Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore: Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz. Wiesbaden 2005. 95-114.

<sup>484</sup> Hilger, Georg: Kinder bilden ihre Gottesvorstellungen – Ausdruck einer Kindertheologie? In: Möde, Erwin (Hg.): Den Glauben verantworten. Paderborn 2000. 304-305.

Subjektorientierung zu finden.<sup>485</sup> Die Untersuchung bewegt sich somit in großer Nähe zur philosophischen Kindheitsforschung, die in den kindlichen Fragen und Imaginationen ein „forschungsrelevantes Datenmaterial“ erkannt hat.<sup>486</sup> Aus diesem Bereich der Philosophie ist auch die Form des Gedankenexperiments übernommen,<sup>487</sup> bei dem Kinder beispielsweise in einer hypothetischen Situation Fragen an Gott richten. Nach der Theory-of-Mind-Forschung kommt eine solche Fragestellung den Kindern dieses Alters sehr entgegen.<sup>488</sup> (*Aufgaben 4 und 7 im Nachdenkbuch, Frage im Interview*)

### *Begriffslernen*

Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Erhebung des religiösen Begriffslernens durch die Kinder. Bei Schülerinnen und Schülern dieses Alters geht es dabei weniger um eine enge Begriffsdefinition als vielmehr darum, wie sie den (neu) gelernten Inhalt für sich füllen, mit welchen Ausdrücken, Konzepten und Einstellungen sie ihn umschreiben oder in welche Zusammenhänge sie ihn stellen. Es geht also um Begriffe in Wissensdomänen und die intuitiven Theorien der Kinder, die sie in der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Unterrichtsthema entwickeln. Dieser Schwerpunkt ist in besonderem Maß abhängig vom sprachlichen, kognitiven und metaphorischen Niveau der Kinder. (*Aufgaben 4 und 7 im Nachdenkbuch, Frage im Interview*)

### *Lernen in Zusammenhängen*

Des Weiteren geht es um die Erfassung von Zusammenhängen, die auf unterschiedlichen Ebenen konstruiert werden: In dieser Studie interessieren vor allem die Bezüge der religionsunterrichtlichen Inhalte zum eigenen Leben und Zusammenhänge der Unterrichtsinhalte untereinander im Sinne vernetzten Lernens. Vermehrt wird sowohl von (religions-)pädagogischer als auch von lernpsychologischer Seite eine Ausbildung von Mustern, „Landkarten“ oder Netzen gefordert.<sup>489</sup> (*Aufgaben 4 und 7 im Nachdenkbuch, Frage im Interview*)

## **7.1.3 Das Erhebungsinventar**

Diese Prinzipien müssen in ein Erhebungsinstrument Eingang finden, das sowohl die Komplexität des Unterrichts als auch und vor allem die Individualität der Rezeptionsprozesse differenziert erfassen und wiedergeben kann. Dazu wurde ein sogenanntes *Nachdenkbuch* entwickelt, das den Schülerinnen und Schülern nach ausgewählten Unterrichtseinheiten die Möglichkeit bot, den Religionsunterricht auf verschiedenen Ebenen und in ihnen adäquater Weise zu reflektieren. Methodisch gesehen könnte man es als einen stark auf die kindlichen Reflexionsmöglichkeiten hin ausgerichteten Fragebogen ansehen, der jedoch einer qualitativen, nicht

---

<sup>485</sup> vgl. z.B. Bahr, Matthias/Kropac, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. München 2005; vgl. z.B. Oberthür, Rainer: Kinder und die großen Fragen. München 1995; vgl. z.B. Oberthür, Rainer: Kinder fragen nach Leid und Gott. München 1998.

<sup>486</sup> vgl. z.B. Gansen, Peter: Kindliches Denken in symbolischen Kontexten – Kinderphilosophie als Methode der pädagogischen Kindheitsforschung. In: Duncker, Ludwig /Nießeler, Andreas (Hg.): Philosophieren im Sachunterricht. Imagination und Denken im Grundschulalter. Münster 2005. 167-206; vgl. Duncker, Ludwig: Vom Ursprung des Philosophierens – Kinderfragen in anthropologischer Sicht. In: Duncker, Ludwig /Nießeler, Andreas (Hg.): Philosophieren im Sachunterricht. Imagination und Denken im Grundschulalter. Münster 2005. 13-28; vgl. Gerlach, Sybille: ‚Nachdenklichkeit‘ als Methode des Lernens in der Grundschule. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 1(2003)2. 167-174; vgl. Gerlach, Sybille: Nachdenklichkeit lernen. München 2003.

<sup>487</sup> vgl. Brüning, Barbara: Philosophieren mit Kindern. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim 2000. 131-146.

<sup>488</sup> vgl. z.B. Gansen, Peter: Das Denken neu schulen? In: Duncker, Ludwig /Nießeler, Andreas (Hg.): Philosophieren im Sachunterricht. Münster 2005. 29-62.

<sup>489</sup> vgl. Büttner, Gerhard: Landkarten des Denkens. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 1(2003)1. 74-81; vgl. Büttner, Gerhard/ Reiß, Oliver: Wie werden Kinder zu (biblischen) Theologen oder wie entsteht ein kohärentes Bibelwissen? In: RpB (2001)47. 43-54.

quantitativen Auswertung unterliegt.<sup>490</sup> Darüber hinaus wurden mit ausgewählten Kindern *leitfadenorientierte oder teilstrukturierte Interviews* durchgeführt. Beide Erhebungsinstrumente sollen nun genauer vorgestellt werden.

## Das Nachdenkbuch

Aufgrund des Interesses, Lernverläufe individuell nachzuzeichnen und auf lernpsychologische Grundlagen hin zu beleuchten, entstand das sogenannte *Nachdenkbuch*.

### Zielsetzung

Der Schwerpunkt dieses Nachdenkbuches liegt im Nachzeichnen inhaltsbezogener Lernprozesse, indem mithilfe verschiedener Fragen die individuelle Auseinandersetzung mit und die Rezeption von Unterrichtsgegenständen erhoben wird. Es dient vorrangig der Wahrnehmung religionsunterrichtlicher Inhalte durch die Schülerinnen und Schüler und deren Reflexion. Lernpsychologisch gesehen ist das Nachdenkbuch eine Form der aufmerksamen Verarbeitung von Information.<sup>491</sup> In der Konzeption des Nachdenkbuches kommen nahezu alle der oben genannten Prinzipien zum Tragen.

### Zur Konzeption des Nachdenkbuchs

Das Nachdenkbuch versammelt Elemente eines Lerntagebuchs und eines Portfolios in sich, beschränkt sich jedoch auf ausgewählte Aspekte, da das Hauptinteresse darin liegt, eine gezielte Unterrichtsreflexion anzuregen.

Ein **Lerntagebuch** dient der „Beschreibung und Bewertung des alltäglichen Lernens, der eigenen (Lern)Entwicklung sowie als Erinnerungshilfe mit Blick auf die unterschiedlichen Lerninhalte.“<sup>492</sup>

Es verfolgt unterschiedliche Zielsetzungen, zum Beispiel:

- Beschreibung der Lernfortschritte,
- Darstellung des Neuheitscharakters,
- Deskription der Verständnisprobleme,
- eine metakognitive Funktion und
- Wiedergabe von Wissen.

Unter einem **Portfolio** versteht man „eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten [sic!] zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen.“<sup>493</sup>

Es gibt sehr verschiedene Zielrichtungen und Arbeitsweisen des Portfolios, sodass eine einheitliche Festlegung schwer möglich ist; die Arbeit mit Portfolios kann sich dementsprechend in vielfältigen Schwerpunkten ausprägen.<sup>494</sup>

Anders als in der sonst üblichen Arbeit mit Lerntagebüchern wird in den Nachdenkbüchern nicht das Bewusstmachen oder Fördern der Arbeitshaltung, des Lernfortschritts oder der Lernmotivation anvisiert. Auch die Begleitung dieser Arbeitsprozesse steht nicht unmittelbar im Mittelpunkt. Im Nachdenkbuch werden vielmehr die Aspekte der Lerntagebucharbeit übernommen, die sich in einem kontinuierlichen Einsatz und in der Intention der (Selbst-) Reflexion niederschlagen.

Elemente der Portfolioarbeit realisieren sich im Nachdenkbuch in der Betonung des Lernprozesses vor dem Lernprodukt, in der individuellen Rezeption und der persönlichen Kompetenz

<sup>490</sup> vgl. Bortz, Jürgen/Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl., Berlin/Heidelberg 2006. 252-260; vgl. Moschner, Barbara/Wagener, Ute/Anschtz, Andrea/Wernke, Stephan: Kinder als Forschungsobjekte – Beispiele für Methodentriangulation. In: Hellmich, Frank (Hg.): Lehr- und Lernforschung und Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn 2008. 269-270.

<sup>491</sup> vgl. Spitzer, Manfred: Wie lernt das Gehirn? In: Schule NRW 1(2006)11. 38-42.

<sup>492</sup> Jäger, Reinhold S.: Beobachten, beurteilen und fördern. Lehrbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung. Landau 2007. 311.

<sup>493</sup> Paulson, Leon F. et.al.: What makes a Portfolio a Portfolio? In: Educational Leadership 48(1991)5. 60-63. zit.n. Häcker, Thomas: Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. 3. Aufl., Seelze-Velber 2009. 36.

<sup>494</sup> vgl. Häcker, Thomas: Vielfalt der Portfoliobegriffe. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 3. Aufl., Seelze-Velber 2009. 33-39.

und Bedeutungszuschreibung. Auch einige Erkenntnisse der neueren Lehr-Lern-Forschung finden Berücksichtigung. Die Funktion des Sammelns und Fokussierens lernrelevanter Aspekte wird vor allem in der Aufgabe des Nachdenkbuchs aufgegriffen, in der die Schülerinnen und Schüler eine „Schatzkiste“ mit ausgewählten Inhalten ihres erlebten Religionsunterrichts füllen. Gerade im Rahmen des Religionsunterrichts bietet sich das Nachdenkbuch aufgrund der auf individuelle Aneignung hin angelegten Arbeitsprozesse besonders an.<sup>495</sup> Neben der sehr verbreiteten Dokumentation und der Analyse des Lernprozesses im Sinne eines Sammelinstruments kann das Portfolio durchaus als eine „kritisch reflektierte, sorgfältig und bewusst ausgewählte selbstbeurteilende Dokumentation der Lernarbeit“<sup>496</sup> gesehen werden.

In diesem Sinn eröffnet das Nachdenkbuch auf unterschiedlichen Ebenen einen reflexiven Zugang zu den Unterrichtsgegenständen und stellt sich als eine den Kindern angemessene Erhebungsform dar.<sup>497</sup> Dazu werden für die Acht- bis Neunjährigen lebensnahe und sprachlich angemessene Fragestellungen sowie Aufgaben mit einem hohen Aufforderungscharakter konzipiert.

### *Zur Problematik der Verschriftlichung*

Das Nachdenkbuch stellt den Kindern die Aufgabe der Verschriftlichung und/oder der Gestaltung von erinnerten bzw. reflektierten Unterrichtselementen. Die Vorteile dieser Ausdrucksform liegen in der intensiven und individuellen Auseinandersetzung mit dem Gelernten beim Prozess des Festhaltens. Durch das Schreiben und Gestalten geschieht ein Prozess der Bewusstmachung der erlebten Unterrichtsinhalte. Besonders über „kreativ-künstlerische Artefakte“ können Kinder „auch theologische Inhalte artikulieren [...] Zum Teil verhilft gerade die ‚Sprache der Bilder‘ auch zu ‚Bildern in der Sprache‘, d.h. zur Ausbildung von »Glaubensbildern und Metaphern«.“<sup>498</sup> Das Nachdenkbuch verbleibt als Erhebungsinstrument somit in einer sehr schulnahen Situation und bietet durch die indirekte Kommunikation eine größere Distanz als ein Interview. Auf diese Weise soll die Tendenz, Antworten aus sozialer Erwünschtheit zu geben, reduziert werden. Ein Nachteil des Verschriftlichens ist, dass dies für manche Kinder im Grundschulalter noch schwierig und mühselig ist. Solche Schülerinnen und Schüler können durch diese, für sie unter Umständen noch anstrengende Reproduktion in ihrer Ausdrucksfähigkeit eingeschränkt werden.<sup>499</sup> Aus dem Grund wird der Schreibaufwand in Grenzen gehalten; so gibt es mehrere Aufgaben mit relativ geringem oder keinem Schreibaufwand (Gestaltung des Titelblatts, Aufgaben 3 und 5 im Nachdenkbuch) und häufig die Möglichkeit, alternative Gestaltungsformen zu wählen.

---

<sup>495</sup> vgl. Brunner, Ilse: Stärken suchen und Talente fördern. Pädagogische Elemente einer neuen Lernkultur mit Portfolio. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 3. Aufl., Seelze-Velber 2009. 73-78.

<sup>496</sup> Michalke-Leicht, Wolfgang: Evaluation von Kompetenzen im Religionsunterricht. Möglichkeiten und Perspektiven. In: Religionsunterricht heute 3(2007)1. 20.

<sup>497</sup> Andere, durchaus relevante Aspekte, wie die der metakognitiven Lernstrategien, fanden keine Berücksichtigung.

<sup>498</sup> Mirjam Zimmermann betont gleichzeitig, dass erst durch kommentierende Äußerungen die Bilder zu einer kindertheologischen Auseinandersetzung kommen, wozu im Interview Gelegenheit war; Zimmermann, Mirjam: Methoden der Kindertheologie. Zur Präzisierung von Forschungsdesigns im kindertheologischen Diskurs. In: Theo-Web 5(2006)1. 108. (<http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2006-01>; entnommen am 09.03.2010).

<sup>499</sup> Für diese Kinder bot das Interview eine bessere Möglichkeit, sich zu artikulieren. Bei einigen wenigen Kindern konnte die Schwierigkeit auch umgangen werden, indem die Lehrerin bzw. die Untersucherin auf Diktat hin aufschrieb, was die Kinder erzählten.

## Konkrete Ausgestaltung

Das Nachdenkbuch ist ein ca. 20 x 20 cm großes, geheftetes Büchlein, das so gestaltet ist, dass es für jede Unterrichtseinheit fünf Seiten mit sieben Aufgaben in einer bestimmten Farbe vor-








Abb. 3: InesNDB, 1.

sieht. Diesen Seiten ist jeweils eine weiße Seite vorgeschaltet, die als Titelbild zum Thema vorgesehen ist. Am Anfang und Ende des Nachdenkbuchs sind weiße Seiten eingeklebt, die zu Beginn einige diagnostische Angaben und am Ende abschließende Einschätzungen erheben.




Abb. 4: JakobNDB, 14.

Themenseiten <sup>500</sup>		
Titel bzw. Text der Seiten	Intention	Aufgabenstellung / Aufbau
- Titelblatt zum Unterrichtsthema -	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestalterische Auseinandersetzung mit dem Thema</li> <li>Schwerpunkte der Unterrichtsrezeption; u.U. Feststellung zentraler Begriffe oder Inhalte</li> </ul>	Themenseite 1: ein Bild oder einen Text gestalten leere Seite zur freien Gestaltung (optional)
<b>Nachdenkfragen:</b> 1. Wenn du erzählen solltest, was ihr in den letzten Religionsstunden gemacht habt, was würdest du dann sagen? Was davon war für dich wichtig? 2. Dabei habe ich neu entdeckt:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Erinnerung und/oder individuelle Schwerpunktsetzung der Unterrichtsreihe</li> <li>Formulierung von zentralen Lernaspekten/Lernzuwachsen</li> </ul>	Themenseite 2: i.d.R. einen Text schreiben
3. So ging es mir, als ... Welche Stelle der Jona <sup>501</sup> -Geschichte hat dich fröhlich, ärgerlich, überrascht, gespannt, traurig oder interessiert gemacht! Du musst nicht zu allen Gefühlen etwas schreiben.  Ich war fröhlich, als ...	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emotionale Einstellung zu den Unterrichtsinhalten</li> <li>emotionale Schwerpunktsetzung</li> <li>Rekonstruktion</li> </ul>	Themenseite 3: schriftlicher Eintrag in eine Tabelle mit vorgegebenen Gefühlsäußerungen
4. Über diese Frage habe ich besonders nachgedacht:  Das möchte ich gerne noch wissen: 5. Das Thema im Religionsunterricht der letzten Wochen war .... Hier steht das Wort in der Mitte und du sollst jetzt alles, was dir dazu einfällt, jeweils mit einem Wort dazu schreiben.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fragenorientierter Zugang zu den Unterrichtsthemen</li> <li>individuelle Schwerpunktsetzung</li> <li>Rekonstruktion/Weiterführung</li> <li>Begriffssammlung zu den Unterrichtsthemen</li> <li>Fokussierung von Rezeptionsschwerpunkten</li> </ul>	Themenseite 4: (offene) Fragen formulieren ein Cluster zur Unterrichtsreihe erstellen
6. Suche ein Bild, einen Text oder ein Lied aus. Etwas, das dir im Religionsunterricht der letzten Stunden besonders wichtig geworden ist! Stecke es hier in den Umschlag!   Begründe deine Auswahl!	<ul style="list-style-type: none"> <li>Individuelle Schwerpunktsetzung und Wertschätzung in Bezug auf den erlebten Unterrichtsinhalt</li> <li>Fokussierung und persönliche Bedeutsamkeit</li> <li>hoher Aufforderungscharakter</li> </ul>	Themenseite 5: Befüllen einer ‚Schatzkiste‘ (eingeklebter Briefumschlag)
7. Stell dir vor, du hättest die Möglichkeit, Gott Fragen zu stellen. Was würdest du ihn gerne fragen? 	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gedankenexperiment</li> <li>fragenorientierter Zugang</li> </ul>	Themenseite 6: Fragen formulieren

<sup>500</sup> Diese Seiten kommen nach den entsprechenden Unterrichtseinheiten zum Einsatz und werden drei bzw. vier Mal bearbeitet. Bis auf das Titelblatt waren diese Seiten in jeweils einer Farbe gehalten; vgl. 7.2.3; vgl. 13.1.3.

<sup>501</sup> Die Nennung des Themas wird jeweils der Reihe entsprechend verändert.

Anfangsseiten <sup>502</sup>		
Titel bzw. Text der Seiten	Intention	Aufgabenstellung / Aufbau
<b>Meine Gedanken, Fragen und Schätze</b> <i>Ein Nachdenkbuch zum Religionsunterricht</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ansprechende äußere Gestaltung</li> <li>○ Möglichkeit zur eigenen Gestaltung</li> </ul>	Deckblatt ein Bild gestalten (optional)
<b>Dieses Nachdenkbuch gehört:</b> ..... <b>Ich bin ..... Jahre alt.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Individuelle Zuordnung, Kennzeichnung als Autor oder Autorin</li> <li>○ individuelle Bestätigung und Wertschätzung</li> <li>○ Erhebung statistischer Daten</li> </ul>	Schmutztitelseite: Deckseite einen kleinen Lückentext ausfüllen
Meine Lieblingsthemen des Religionsunterrichts bisher waren: Dabei erinnere ich mich besonders an: Du kannst diese Antwort auch besonders gestalten: schreiben, malen, verzieren, ...	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Anknüpfung an bisherige Unterrichtserfahrungen und Aktivierung von Lerngegenständen</li> <li>○ Schwerpunkte der Unterrichtszuordnung</li> </ul>	Erste Einleitungsseite ein Bild und/oder einen Text gestalten
Deine Meinung ist gefragt! Fülle die Lücken aus! 1. Ich lebe zu Hause zusammen mit ... 2. Meistens finde ich den Religionsunterricht ..., weil ... 3. Ich gehe ..... in die Kirche. (oft, gerne, manchmal, mit.... ) 4. Religion spielt in unserer Familie eine ... Rolle (z.B.: große, wichtige, kleine, fast gar keine, ... ). Das kann man daran erkennen:	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ‚Unauffällige‘ Erhebung einiger statistischer Daten in der Selbsteinschätzung der Kinder</li> </ul>	Zweite Einleitungsseite einen Lückentext ausfüllen
Male ein Bild, in dem Gott vorkommt. Male, zeichne oder gestalte mit Farben oder Formen! Erkläre dein Bild mit Worten:	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gestaltung der individuellen Gottesvorstellung bzw. Reaktivierung von Konnotationen mit Gott (bewusst offen gehalten)</li> </ul>	Dritte Einleitungsseite ein Bild und/oder einen Text gestalten
Jetzt möchte ich dich noch bitten, alle Wörter aufzuschreiben, die dir zu Gott einfallen. Dazu steht das Wort Gott in einem Kreis in der Mitte und du kannst alle Wörter mit einem Strich dazuschreiben. 	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Abfrage der Begriffe, die die Kinder mit ‚Gott‘ in Verbindung bringen</li> <li>○ Einübung in das Bearbeiten eines Clusters</li> </ul>	Vierte Einleitungsseite ein Cluster erstellen

Abschlusseiten <sup>503</sup>		
Titel bzw. Text der Seiten	Intention	Aufgabenstellung / Aufbau
Du bist jetzt am Ende des dritten Schuljahres angelangt. Male ein Bild vom Religionsunterricht dieses Schuljahres. Schreibe kurz dazu, was es ist.	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Rekonstruktion des erlebten Religionsunterrichts</li> </ul>	Erste Abschlusseite ein Bild gestalten
Male ein Bild, in dem Gott vorkommt. Male, zeichne oder gestalte mit Farben oder Formen! Erkläre dein Bild mit Worten!	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wiederholung der Aufgabe vom Beginn des Schuljahres</li> <li>○ u.U. Wahrnehmung von Entwicklungsverläufen</li> </ul>	Zweite Abschlusseite ein Bild gestalten

<sup>502</sup> Die Untersuchung erstreckte sich über ein komplettes Schuljahr. Diese Eingangsseiten wurden von den Grundschulkindern zu Beginn des Erhebungszeitraums bei der Vorstellung des Nachdenkbuchs in den Klassen einmalig bearbeitet.

<sup>503</sup> Diese Abschlusseiten wurden von den Grundschulkindern am Ende des Erhebungszeitraums einmalig bearbeitet.



## Das Interview

Zusätzlich zum Einsatz des Nachdenkbuchs wurden mit je acht Kindern der beiden Lerngruppen teilstrukturierte Interviews durchgeführt, denen unter anderem das Nachdenkbuch als Gesprächsgrundlage diente.

### *Zielsetzung*

Das vorrangige Ziel des Interviews ist ebenfalls die Feststellung individueller Lernprozesse im Religionsunterricht. Jedoch wird von ihnen die Erfassung von Aspekten erhofft, die über die Verschriftlichung im Nachdenkbuch nicht einzufangen sind. Die inhaltlichen Schwerpunkte liegen in der Wiedergabe erlebter Unterrichtsinhalte und deren thematischer Vertiefung sowie in themenübergreifenden und kontextuellen Fragestellungen (Komplexität, Vernetzung, Lebensnähe). Zudem gibt es Frageimpulse zu einer möglichen Begriffs- oder Vorstellungsentwicklung; implizit werden damit auch lernpsychologische Zusammenhänge untersucht.

### *Zur Konzeption der Interviews*

Die klassische Einteilung gängiger Interviewformen hilft nur wenig bei der Suche nach angemessenen Interviewformen für Kinder,<sup>504</sup> weil diese nur bedingt übertragbar bzw. verwendbar sind. Formal gesehen handelt es sich bei den hier entwickelten um halbstrukturierte Interviews,<sup>505</sup> bei deren Konzeptionalisierung verschiedene Prinzipien umgesetzt werden, um eine Kindgemäßheit der Erhebung zu gewährleisten: Es gilt in erster Linie, Formen für zwanglose Gesprächssituationen zu finden, in denen die Grundschulkinder möglichst sicher, unbefangen und frei sprechen können und die ihrer noch eingeschränkten Sprachkompetenz entsprechen. Aus dem Grund werden in den Interviews auch nonverbale Elemente eingesetzt, die den Anspruch einer reinen Mündlichkeit abmildern und einen visuellen, zum Teil handlungsorientierten Sprechanreiz bieten. Sehr narrativ angelegte Teile oder Nachfragen zu Zeitabläufen werden ebenfalls vermieden.<sup>506</sup> Hilfe und Orientierung wird sich auch von der relativ engen Struktur des Gesprächsleitfadens erhofft, der immer neue Gesprächsanlässe eröffnet und es den Kindern erleichtern soll, fortlaufend zu erzählen. Dieser stark strukturierte Leitfaden verhilft ebenso zu einer großen Stringenz bei der Verfolgung des Forschungsinteresses, indem er vielfältige Forschungsaspekte anspricht und eine gezielte Reflexion dieser anregt. Dennoch sind viele Fragen bewusst offen formuliert, um Freiräume für eigene Bedeutungserhellungen zu eröffnen. Neben den vielfältigen Prinzipien empirischer Kindheitsforschung werden somit auch grundlegende empirische Interviewleitlinien berücksichtigt.

### *0. Aufwärmphase*

Dem eigentlichen Interview geht eine Phase des Aufwärmens voran, in der ein lockeres Gespräch, meistens über aktuelle Schulereignisse, geführt wird. Dann folgt der Hinweis auf den besonderen Charakter des Interviews und die Freiwilligkeit der Teilnahme.<sup>507</sup> Diese Einführung

---

<sup>504</sup> vgl. z.B. Hopf, Christel: Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl., Reinbek 2007. 349-360; vgl. z.B.: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje: Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Pregel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl., Weinheim/München 2010. 437-455; vgl. z.B. Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. Aufl., Weinheim 2005. 356-384.

<sup>505</sup> vgl. Ziebertz, Hans-Georg: Methodologische Multiperspektivität angesichts religiöser Umbrüche. In: Porzelt, Burkard /Güth, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Probleme. Münster 2000. 40.

<sup>506</sup> vgl. z.B. Kröger, Heinz-Hermann: Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1(2006)1. 91-115, vgl. z.B. Moschner, Barbara/Wagener, Ute/Anschtütz, Andrea/Wernke, Stephan: Kinder als Forschungsobjekte – Beispiele für Methodentriangulation. In: Hellmich, Frank (Hg.): Lehr- und Lernforschung und Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn 2008. 265-279.

<sup>507</sup> Diese Einführung betont die Wertschätzung des Subjekts und verdeutlicht noch einmal die Andersartigkeit des Interviews, zum Beispiel im schulischen Kontext. Damit unterscheiden sich diese Interviews von denen der Entwicklungspsychologie; vgl. Lipski,

ist insofern wichtig, als dass Kinder sonst meinen, „alles richtig [...] machen“<sup>508</sup> zu müssen. Den Kindern gilt es demnach zu verdeutlichen, dass alles, was sie sagen, interessant ist, dass es im Interview kein „richtig“ oder „falsch“ gibt und dass ihre Äußerungen nicht bewertet werden. Der inhaltliche Ablauf des Interviews vollzieht sich danach in drei großen Fragekomplexen:

### 1. Wiedergabe des gelernten Inhalts

Durch die ersten beiden Fragen wird die direkte Reaktivierung möglicher Unterrichtsinhalte angeregt. Mit der ersten Frage werden die Schülerinnen und Schüler nach ihrer spontanen, unmittelbaren Erinnerung des erlebten Unterrichts befragt. Bei der zweiten Frage erhalten die Kinder Erinnerungsstützen (Cues). Diese Hilfen sind entweder Medien einzelner Unterrichtsstunden, z.B. Bilder, Fotos von Gestaltungen, Arbeitsblätter, Geschichten oder Stichworte zu den Themen der Unterrichtsstunden, die den Kindern auf Karten präsentiert werden.<sup>509</sup> In einem dritten Schritt werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, mithilfe von Kärtchen einzelnen Unterrichtselementen Gefühle zuzuordnen.<sup>510</sup> Der rein verbale Anteil dieses Fragekomplexes bleibt somit auf die erste Frage beschränkt.



Abb. 5: Foto einer Interviewsituation (ausgelegte Gedächtnishilfen und Gefühlskärtchen)

### 2. Fragen zum Nachdenkbuch: Rekonstruktion, emotionale und erfahrungsbezogene Anteile, Fragenorientierung

Während des zweiten Themenkomplexes der Interviews betrachten die Interviewerin und das interviewte Kind gemeinsam die bearbeiteten Seiten des Nachdenkbuchs. Damit eröffnen sich eine Erklärungsmöglichkeit und eine Vertiefung der schriftlichen und gestalteten Beiträge. Die materielle Grundlage bietet zudem einen konkreten Sprechanlass und motiviert zum Beantworten der Interviewfragen. Die Fragen orientieren sich an der Konzeption des Nachdenkbuchs und werden durch solche ergänzt, die bewusst über den reinen Inhalt des Religionsunterrichts hinausgehen und sinnvoll angebunden sind, wie zum Beispiel: „Setze einen Satz fort, der mit dem Wort ‚Jona‘ beginnt!“

### 3. Fragen nach der Glaubensbedeutung, nach den Zusammenhängen und der Lebensnähe

Im dritten Fragekomplex werden noch drei Interviewimpulse eingebracht, die über das Nachzeichnen des Unterrichts hinausgehen und bewusst als anspruchsvolle Lernaufgaben<sup>511</sup> konzipiert sind. In ihnen werden die Kinder herausgefordert, über ihr Potential hinaus zu denken und sich anspruchsvollen Fragestellungen auszusetzen. In ihnen sollen sie Stellung nehmen zur Lebensnähe des behandelten Themas, zur Kontextualität und Bedeutsamkeit des Themas für den Glauben. Diese Fragen sind gedankenexperimentell formuliert und in eine Lebenssituation eingebettet („Es gibt Menschen, die sagen,...“ oder „Wenn jetzt jemand kommt, der meint, ...“), um den Kindern die Möglichkeit einer persönlichen Bezugnahme zu eröffnen.

---

Jens: Kindern eine Stimme geben. Erfahrungen mit sozialwissenschaftlichen Kinderbefragungen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 18(1998)4. 403-422.

<sup>508</sup> Moschner, Barbara/Wagener, Ute/Anschütz, Andrea/Werke, Stephan: Kinder als Forschungssubjekte – Beispiele für Methodentriangulation. In: Hellmich, Frank (Hg.): Lehr- und Lernforschung und Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn 2008. 265.

<sup>509</sup> Unter Umständen bargen diese Erinnerungsanker die Gefahr, dass durch sie eher methodische Zugänge eröffnet wurden. Jedoch hatten die Kinder häufig beide Angebote (Themanennung und methodischer Zugang), auf die sie unterschiedlich zugegriffen. Wenn einzelne Kinder dennoch zu einem schnellen Zugriff auf die äußeren Gestaltungsformen verleitet schienen, wurde dies in den entsprechenden Fallprofilen vermerkt.

<sup>510</sup> vgl. 13.1.

<sup>511</sup> Nach Elsbeth Stern sind anspruchsvolle Lernaufgaben Herausforderungen, „für deren Bewältigung ein Lerner keine bereits verfügbare Lösungsstrategie abrufen kann, sondern diese erst entwickeln muss.“; Stern, Elsbeth/Hardy, Ilonca: Anspruchsvolle Lernaufgaben. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Hacker, Hartmut u.a. (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 2. Aufl., Bad Heilbrunn 2005. 396.

#### *4. Abschlussfragen*

Der Abschluss der Interviews variiert: Das erste Interview endet mit Nachfragen zu den Eingangsseiten des Nachdenkbuchs. Diese werden zu Beginn des Schuljahres von den Schülerinnen und Schülern bearbeitet. Ein Schwerpunkt dieser Seiten liegt auf dem von den Kindern dargestellten Gottesbild. Im zweiten Interview wird an dieser Stelle nur noch einmal hypothetisch nach der Erstellung des Bildes gefragt („Wenn du heute dieses Bild ‚Male ein Bild, in dem Gott vorkommt‘ malen solltest, was würdest du dann malen?“). Das dritte Interview erfährt eine Ergänzung durch die beiden Abschlusssseiten des Nachdenkbuchs: Es endet mit der Betrachtung der beiden Bilder zur Gottesvorstellung und zum Bild von Religionsunterricht des dritten Schuljahres.

Alle Interviews enden mit dem Dank an das jeweilige Kind und einer Würdigung seiner Leistungen.

#### *Zur Gestaltung und zum Verlauf des Interviews*

Analog zu dieser Konzeption wird ein Interviewleitfaden entwickelt, der die inhaltliche Struktur und den an den Schwerpunkten ausgerichteten Gesprächsverlauf konkretisiert und adressatenorientiert umsetzt. Dabei wird besonders auf die Verwendung einer kindgemäßen Sprache und Grammatik geachtet.<sup>512</sup>

Die Reihenfolge der Leit- und Frageimpulse wird mehrphasig konzipiert:<sup>513</sup> Nach der Anwärmphase beginnt das eigentliche Interview mit der Anlaufphase des ersten Fragenkomplexes, auf den die Nachfragen zu den Nachdenkbüchern folgen. Den Abschluss bildet die Fragesequenz mit den übergeordneten Fragestellungen. Da das gemeinsame Besprechen des Nachdenkbuchs das Kernstück des Interviews darstellt, muss die Platzierung der anspruchsvollen Aufgaben entsprechend angepasst werden: Einige dieser Fragen werden bereits bei den Nachfragen zum Nachdenkbuch eingeflochten, wenn sie sich inhaltlich anbieten. So schließt sich an die Seite mit der Schatzkiste die Frage nach dem Spezifikum des Themas besonders an, zum Beispiel: „Kannst du sagen, was das Besondere an dieser Erzählung von Jona war?“ Andere Fragen dieser Kategorie können erst gegen Ende des Interviews, nach der Betrachtung des Nachdenkbuchs, gestellt werden.


#### *Stringenz und Variation der Interviews*

Alle drei Interviews werden nach einem Impulsleitfaden durchgeführt, sodass eine Vergleichbarkeit der Interviews gewährleistet ist. Für die Kinder erweist sich dies als Vorteil, weil sie sich beim zweiten und dritten Interview deutlich schneller in die Situation einfinden können. Die Variationen am Ende des ersten und dritten Interviews sind intendiert (s.o.). Ungeplante Variationen ergeben sich aus dem aktuellen, spontanen und natürlichen Gesprächsverlauf; sie werden in gewissen Grenzen aus atmosphärischen Gründen zugelassen, ohne dabei den Gesprächsfaden vollständig zu verlassen (vgl. 7.2.3).

---

<sup>512</sup> Jens Lipski nennt zum Beispiel als sprachliche Regeln die Verwendung von eindeutigen, nicht suggestiven Frage, keine doppelten Verneinungen, wenig unbekannte Worte, jeweils nur einen Gedankengang, Namen statt Pronomen verwenden usw.; vgl. Lipski, Jens: Kindern eine Stimme geben. Erfahrungen mit sozialwissenschaftlichen Kinderbefragungen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 18(1998)4. 403-422.

<sup>513</sup> vgl. Bortz, Jürgen/Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl., Berlin/Heidelberg 2006. 237-252.

<b>Anwärmphase Ankommen</b>	Auflockerungsfragen Hinweis auf den Charakter des Interviews	
<b>Fragekomplex 1:</b> Wiedergabe des gelernten Inhalts mit emotionaler Konnotation	1. spontane Erinnerung: Ich möchte, dass du mir mit deinen Worten erzählst, womit du dich während der letzten Religionsstunden beschäftigt hast. Was war euer Thema, was weißt du noch darüber?	o Spontane Erinnerung in freier Erzählung
	2. Rekonstruktion mit Erinnerungshilfen (ausgelegte Unterrichtsthemen, Bilder, Fotos, ... möglichst pro Stunde ein Repräsentant): Wenn du dir dies anschaust, woran kannst du dich dann noch erinnern?	o Erinnerung mit Erinnerungshilfen (Cues)
	3. Rekonstruktion des emotionalen Gehalts durch Zuordnungen: Ich würde jetzt gerne wissen, ob du dich erinnern kannst, wie du dich in einzelnen Stunden gefühlt hast. Also, ich war traurig als ... Dann lege die passende Karte zu der Stunde!	o Emotionale Konnotationen o Zuordnung von Gefühlskärtchen 
<b>Fragekomplex 2:</b> Wissenserwerb – Emotions- und Erfahrungs- bezogenheit	Jetzt möchte ich mit dir noch einmal deine Seiten im Nachdenkbuch anschauen!	o Individuelle Nachfragen zum Nachdenkbuch, Erläuterung der Einträge o Vertiefende und ergänzende Fragen o übergeordnete und weiterführende Impulse zur Begriffsbildung und individuellen Fokussierung o Möglichkeit, Fragen zu äußern
	1. Nachfragen zur Gestaltung des Titelbilds	
	2. Betrachtung der Seite mit den erinnerten Unterrichtsinhalten	
	3. Nachfragen zum Lerngewinn: Was, würdest du sagen, hast du in diesen Stunden neu gelernt? Andererseits gefragt: Gab es etwas, das du schon kanntest?	
	4. Vergleich der gelegten Gefühle mit der Gefühlstabelle im Nachdenkbuch und Fokussierung: Gab es eine Stelle in den letzten Stunden, die dich besonders berührt hat?	
	5. Möglichkeit, Nachfragen zum Unterricht zu stellen: Hast du Fragen zu den Unterrichtsstunden mit ...? (War etwas vielleicht schwer zu verstehen?)	
	6. Nachfragen zur Schatzkiste: Was in der Schatzkiste ist, wird ja nicht verraten, aber überleg mal: Was ist für dich das Besondere an dem Thema ...? Was ist anders als an anderen? Bilde einen Satz, der so beginnt: „Jona ist ...“, evtl. „Ohne Jona...“ <sup>514</sup>	
<b>Fragekomplex 3:</b> Themenübergreifende Fragestellungen: Komplexität - Zusammenhänge - Lebensnähe	7. Hypothetische Fragen an Gott formulieren: Hast du noch weitere Fragen, die du Gott gerne stellen möchtest, besonders wenn du an die Unterrichtsstunden mit ‚Jona‘ denkst?	
	1. Es gibt einige Menschen, die sagen, Jona ist ein wichtiger Mann für den Glauben. Was würdest du dazu sagen?	o Herausfordernde Fragestellungen o Kontextualisierung der Unterrichtsinhalte
	2. Wenn jetzt jemand käme, der zu dir sagen würde: „Diese ganzen Religionssachen haben ja gar nichts mit dem normalen Leben zu tun“, was würdest du darauf antworten? (Besonders wenn du an das Thema ‚Jona‘ denkst ...)	
	3. Was meinst du: Hat dieses Thema ‚Jona‘ etwas damit zu tun, was ihr schon im Religionsunterricht gemacht habt?	
<b>Fragekomplex 4:</b> Nachfragen zu den übrigen Seiten des Nachdenkbuchs	1. Im ersten Interview: Fragen zu den Eingangsseiten o Nachfragen zum Bild: Male ein Bild, in dem Gott vorkommt! o ggf. Nachfragen zu den Seiten: ‚Lieblingsthemen des Religionsunterrichts‘, ‚Deine Meinung ist gefragt‘, Cluster zu ‚Gott‘.	o Nachfragen zum Nachdenkbuch o Wiederholung von Frageimpulsen bzw. Gestaltungsaufgaben (Entwicklungsverläufe)
	2. Im zweiten Interview: Hypothetische Frage o „Wenn du heute dieses Bild ‚Male ein Bild, in dem Gott vorkommt!‘ noch einmal malen müsstest, was würdest du dann malen?“	
	3. Im dritten Interview: Fragen zu den Abschlusseiten o Nachfragen zum Bild: ‚Male ein Bild, in dem Gott vorkommt!‘ o Nachfragen zum Bild: ‚Gestalte ein Bild von deinem Religionsunterricht im dritten Schuljahr!‘	
<b>Abschluss</b>	Lockeres Gespräch	o Ausklingen und Abschluss des Interviews

<sup>514</sup> Die Nennung des konkreten Unterrichtsthemas wurde in den jeweiligen Interviews angepasst.

#### 7.1.4 Der Erhebungsverlauf

Die Untersuchung soll nicht nur punktuelle, sondern auch längerfristige Einblicke in die individuellen Lernprozesse der Kinder geben, infolgedessen erstreckt sich die Erhebung über ein gesamtes Schuljahr. Im Verlauf dieses Schuljahres werden drei mit den Lehrerinnen abgesprochene Unterrichtseinheiten durchgeführt, nach deren Abschluss jeweils das Nachdenkbuch zum Einsatz kommt. In den Folgetagen werden mit ausgewählten Kindern Interviews zu diesen Unterrichtseinheiten geführt, die möglichst zeitnah stattfinden, jedoch an schulische und individuelle Gegebenheiten angepasst werden müssen.<sup>515</sup> Der ursprüngliche Plan für den Verlauf des Schuljahres sieht folgendermaßen aus (vgl. 7.2.3):

----->----->-----Längsschnitt eines drittes Schuljahres-----<-----<-----

Nachdenkbuch Themenbereich <b>Jona</b>	Nachdenkbuch Themenbereich <b>Licht</b>	Nachdenkbuch Themenbereich <b>Gott</b>
Eingangsseiten Themenseiten 1 ↓ <b>Interview 1</b>	Themenseiten 2 ↓ <b>Interview 2</b>	Themenseiten 3 Abschlusseiten ↓ <b>Interview 3</b>
Oktober/November 2006	Dezember 2007	Mai 2007

#### 7.1.5 Reflexion der eigenen Rolle

Auch wenn empirische Forschung immer noch den Wunsch entstehen lässt, Wirklichkeit objektiv erfassen und darstellen zu können, wird mittlerweile eingeräumt, dass dies nicht möglich ist.<sup>516</sup> Empirische Forschung ist immer ein Eingriff in die Wirklichkeit und wird vom forschenden Subjekt maßgeblich mitbestimmt.<sup>517</sup> Dennoch gilt es, diese nicht zu vermeidende Intervention möglichst gering zu halten, sie transparent zu machen, sie in ihren Auswirkungen zu reflektieren und somit eine Position der „reflektierten Subjektivität“<sup>518</sup> einzunehmen. Dies geschieht in vier Schritten:

##### *Eigene Biographie*

Aufgrund meiner Berufsbiographie<sup>519</sup> verfüge ich über eine langjährige Berufspraxis in der Grundschule, sowohl im Erteilen eigenen Religionsunterrichts als auch in der Ausbildung von

<sup>515</sup> Unter Umständen muss auch mit individuellen Verzögerungen aufgrund von Krankheit oder Ähnlichem gerechnet werden.

<sup>516</sup> vgl. Szagun, Anna-Katharina: Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena 2006. 19-20; vgl. Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Aufl., Weinheim/Basel 2002. 22; vgl. Flick, Uwe: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl., Reinbek 2007. 22-23.

<sup>517</sup> Burkard Porzelt spricht in diesem Zusammenhang von „subjektiv erlebter und gedeuteter Wirklichkeit“; Porzelt, Burkard: Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik. In: Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Probleme. Münster 2000. 64; auch Thomas Lotz benennt die Forderung, dass „die forschenden Personen in dem jeweiligen Forschungsfeld selbst Erfahrungen machen“; Lotz, Thomas: Zur Methodologie phänomenologisch-empirischer Theologie. In: Dinter, Astrid/Heimbrock, Heinz-Günter/Söderblom, Kerstin (Hg.): Einführung in die Empirische Theologie. Göttingen 2007. 71.

<sup>518</sup> Zimmermann, Mirjam: Methoden der Kindertheologie. Zur Präzisierung von Forschungsdesigns im kindertheologischen Diskurs. In: In: Theo-Web 5(2006)1. 120. (<http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2006-01>; entnommen am 09.03.2010).

<sup>519</sup> Ich habe vor der Abordnung an die Universität Duisburg-Essen 16 Jahre als Grundschullehrerin z.B. das Fach Katholische Religionslehre unterrichtet. Zudem habe ich sechs Jahre als Fachleiterin für Katholische Religion Lehramtsanwärter/innen für den

Religionslehrerinnen und Religionslehrern für die Grundschule. Mit der Altersgruppe der Grundschulkinder und der religionsunterrichtlichen Praxis bin ich dementsprechend gut vertraut. Aus dieser Rolle und aus meiner Berufsroutine erwächst die Gefahr, Antworten der Kinder schnell einordnen und bewerten zu wollen,<sup>520</sup> was durch ein zurückhaltendes Gesprächsverhalten und die Kontrolle durch weitere Personen in der Auswertung zu minimieren versucht wurde (vgl. 7.1.6).<sup>521</sup>

Besonders im schulischen Alltag habe ich häufig die Möglichkeit vermisst, genauer festzustellen, was Schülerinnen und Schüler aus den unterrichtlichen Impulsen weiterentwickeln. Auch in meiner späteren Tätigkeit als Fachleiterin war der Umgang mit präsentem Unterricht an einigen Stellen erschwert, wenn es darum ging, den initiierten oder erreichten Lerngewinn bzw. Lernertrag genauer in den Blick zu nehmen. Auch in meiner derzeitigen universitären Tätigkeit stellt sich mir immer wieder die Frage, wie das, was durch religionsunterrichtliche Konzeptionen in den Unterricht eingebracht wird, von den Schülerinnen und Schülern rezipiert wird. Somit sind das Interesse, die Motivation und die Freude, religionsunterrichtliche Lernprozesse von Grundschulkindern genauer analysieren zu können, sehr groß.

### *Balance*

In Untersuchungen mit Kindern, also sehr jungen „Forschungssubjekten“, ist es ein nicht einfacher Balanceakt, sich auf die Perspektive der Kinder verstehend einzulassen und diese wahrzunehmen, ohne sie mit einem Erwachsenenverständnis vorschnell zu interpretieren. Bei allem empathischen Verstehen gilt es auch, eine forschende Distanz beizubehalten, die es ermöglicht, die kindliche Perspektive zu verlassen und reflektierend mit dem Forschungsgeschehen umzugehen: „Es ist ein Weg voller Entscheidungen, sich als Forscherin betreffen zu lassen, sich einzulassen auf das Gegenüber, Parteinahme zu signalisieren (und nicht nur zu spielen) und andererseits sich doch genügend zurückzunehmen, um die Fähigkeit zur distanzierten Reflexion nicht zu verlieren.“<sup>522</sup>

Dieser Balanceakt war weniger beim Nachdenkbuch als bei den Interviews gefragt: Für das Frage- bzw. Reaktionsverhalten im Gesprächsverlauf werden die Interventionen so weit wie möglich auf ein verstehendes „Mhm“ beschränkt. Dennoch wollen Kinder auch gesehen und ermutigt werden, sodass an einigen Stellen auch Rückmeldungen vonnöten erscheinen, um nicht eine völlig sterile, die Kinder umso mehr irritierende Situation entstehen zu lassen („Es macht Spaß, dir zuzuhören!“ oder „Du hast dir große Mühe gegeben!“)<sup>523</sup>.

Während der Erhebungsphase konnte ich feststellen, dass die Kinder, obwohl ich die Lerngruppen bis zur Erhebung nicht kannte, mich sehr schnell ins Vertrauen zogen. Sie begegneten mir sehr offen und immer freundlich: Wenn ich mit den Nachdenkbüchern im Religionsunterricht erschien, wurde ich herzlich begrüßt und mit großer Akzeptanz aufgenommen. Nicht zuletzt aufgrund dieses offenen Verhältnisses kann ich ähnlich wie Jens Lipski feststellen,<sup>524</sup> dass

---

Primarbereich ausgebildet. Auch in den ersten drei Jahren meiner Abordnung habe ich noch weiter an der Schule Katholische Religion erteilt.

<sup>520</sup> vgl. Zimmermann, Mirjam: Methoden der Kindertheologie. Zur Präzisierung von Forschungsdesigns im kindertheologischen Diskurs. In: Theo-Web 5(2006)1. 120. (<http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2006-01>; entnommen am 09.03.2010).

<sup>521</sup> Wenn mir im Nachgang einige Stellen als zu steuernd auffielen, habe ich diese aus der Bewertung ausgeschlossen.

<sup>522</sup> Heizer, Martha: Zur Evaluierung von theologischen qualitativ-empirischen Forschungsprozessen. In: Theo-Web. 3(2004)2. 39. (<http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02>; entnommen am 03.03.2010).

<sup>523</sup> Wenn dadurch Situationen entstanden, die das Antwortverhalten der Kinder offensichtlich verändert haben, wurden diese entweder versucht im Interview direkt anzusprechen oder nicht kategorisiert. Dieses Gesprächsverhalten steht damit in gewissem Kontrast zu Untersuchungen anderer Fächer, wie z.B. den Naturwissenschaften oder der Mathematik, die eine möglichst neutrale Gesprächssituation einfordern. Die Negativauswirkungen dieser für Kinder befremdlichen Kommunikationssituation halte ich jedoch für größer als die Einflussnahme einer punktuell empathischen Gesprächsreaktion.

<sup>524</sup> vgl. Lipski, Jens: Kindern eine Stimme geben. Erfahrungen mit sozialwissenschaftlichen Kinderbefragungen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 18(1998)4. 418-419.

es den Kindern nur ganz selten schwer fiel, die Interviews zu führen. Im Gegenteil: Es war ihnen eine „Ehre“ und sie fühlten sich wertgeschätzt und wahrgenommen und freuten sich offensichtlich über das Interesse an ihren Äußerungen.

#### *Möglichst gute Anpassung an die Verstehensvoraussetzungen von Kindern*

Um mögliche Interventionen auf ein Minimum zu reduzieren und die Motivation, sich an der Erhebung zu beteiligen, zu erhöhen, ist es wichtig, das Forschungsinventar auf einem Anspruchsniveau anzusiedeln, das für Kinder kein Verständnishindernis darstellt und dennoch herausfordernd ist. Deshalb wurde bei der Formulierung der Aufgabenstellungen im Nachdenkbuch und in den Interviews auf eine gute Verständlichkeit und eine kindgemäße Ausdrucksweise geachtet. Da ich im Schuljahr vor der Erhebung in einem dritten Schuljahr Religion unterrichtete, konnte ich viele der Aufgabenstellungen und Frageimpulse des Nachdenkbuchs und der Interviews erproben. Zudem konnte ich mit zwei Kindern der eigenen Lerngruppe im Vorfeld ein Interview durchführen und somit den Interviewleitfaden in einer Probesituation testen.

#### *Involviertsein in das konkrete Erhebungssetting*

Bei der Auswahl der Lerngruppen war es ein entscheidendes Kriterium, dass mir die an der Erhebung beteiligten Lerngruppen völlig unvertraut waren. Ich kannte kein Kind persönlich und hatte keinerlei Informationen über einzelne Kinder. Mein Blick war demnach auf ihre Äußerungen und Rezeptionen von Unterricht beschränkt. Auch am Unterricht habe ich bis auf wenige Ausnahmen nicht teilgenommen; in der Regel kam ich nur zu den Stunden, in denen die Kinder an den Nachdenkbüchern arbeiteten bzw. in denen ich mit ihnen die Interviews führte. Am Ende der Erhebungsphase ergab es sich teilweise, dass ich von den Lehrerinnen zu den Wiederholungs- bzw. Reflexionseinheiten am Ende der Unterrichtseinheit dazu gebeten wurde, was mir das Verständnis einiger Beiträge der Kinder enorm erleichterte (vgl. 7.2.2). In der Regel wurde direkt danach das Nachdenkbuch ausgefüllt. Ich nahm an diesen Unterrichtsstunden bzw. Unterrichtsphasen ausschließlich beobachtend teil.

### **7.1.6 Anmerkungen zu ausgewählten Gütekriterien<sup>525</sup>**

An maßgeblichen Stellen der Untersuchung wurde die Erhebung, Verarbeitung und Auswertung der Daten in einen Validierungsprozess eingebracht.

Die *Transkription* erfolgte teilweise in eigenständiger, teilweise auch durch fremde Arbeit. Die Originalbänder wurden dazu in jedem Fall mehrfach abgehört und auf korrekte schriftliche Fixierung kontrolliert.

Die *Entwicklung und die erste Anwendung der Kategorien* (vgl. 7.3.3) wurden mehrfach mit Kolleginnen und Kollegen diskutiert, in ersten Versuchen angewendet und immer wieder reorganisiert.<sup>526</sup>

---

<sup>525</sup> Weitere, nicht explizit benannte Gütekriterien werden durch die grundsätzliche Thematisierung und Darstellung dieses Kapitels erfüllt; vgl. z.B. Rost, Detlef H./Sparfeldt, Jörn R./Peipert, Dominique: Die Beurteilung empirisch-pädagogischer Studien - eine Checkliste. In: Hellmich, Frank (Hg.): Lehr- und Lernforschung und Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn 2008. 169-186; vgl. Steinke, Ines: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl., Reinbek 2007. 319-331; vgl. Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Aufl., Weinheim/Basel 2002. 24-39.

<sup>526</sup> Das führte zu einem sehr sensiblen und bewussten Anwenden des endgültigen Kategoriensystems, dessen Erstellung demzufolge allerdings einen viel größeren Arbeitsaufwand beanspruchte als ursprünglich angenommen.

Eine besondere „kommunikative Validierung“<sup>527</sup> erfuhr die empirische Auswertung durch die Möglichkeit, die Studie zum Gegenstand eines *Forschungsseminars* am Institut für Katholische Theologie der Universität Duisburg-Essen zu machen. In diesem Rahmen wurden alle Interview- und Nachdenkbuch-Texte mit dem dafür entwickelten Kategoriensystem analysiert. Jeweils zwei Studierende bearbeiteten die Interviews zweier Kinder und glichen ihre Ergebnisse mit einer anderen Zweiergruppe ab, sodass das Material, zusammen mit meiner eigenen Auswertung, insgesamt drei Kategorisierungsdurchläufe erfuhr.<sup>528</sup> Diese Ergebnisse wurden verglichen und abgeglichen, um so zu dem letztendlichen Auswertungsergebnis zu kommen. Neben dieser Auswertungsvalidierung eröffnete das Seminar die Möglichkeit, die Zielsetzung und das Grundanliegen der Studie in einen größeren Begründungszusammenhang zu stellen. Bei der Erstellung der *Fallprofile* und der Interpretationen in der *thematischen Analyse* wurde der Anteil von selbstreferentiellen Interpretationen durch das Anbieten von Hypothesen oder Verständnisalternativen zu reduzieren versucht. Für die thematische Analyse wurde das gesamte Material mehrfach gesichtet, und es wurden alle Interviews und Nachdenkbücher erneut gelesen, um die Rückbindung an die Originaltexte noch einmal sicherzustellen und die Analyse auf eine breitere Materialbasis zu stellen. In diesen Analyseschritt wurden auch die Interviews einbezogen, die nicht in Fallanalysen ausgewertet wurden (vgl. 7.3.1).

Alle diese ‚Absicherungsmaßnahmen‘ können eine subjektive Einflussnahme nicht vollständig ausschließen, ihren Einfluss jedoch verringern. Es ist unumgänglich, dass durch das Forschungsgeschehen selbst Einfluss genommen wird: Es steht außer Frage, dass die Arbeit in den Nachdenkbüchern und die Interviews die Wahrnehmung für den Religionsunterricht und seine Inhalte verändert. Jede menschliche Interaktion, auch die eines Interviews, verändert die Beteiligten: die Kinder ebenso wie die Erwachsenen (vgl. 7.4).

## **7.2 Zur konkreten Erhebung**

Im Folgenden werden die Umstände der konkreten Erhebung beschrieben, um den Forschungsprozess auch in seinen Aufnahmebedingungen transparent zu machen.

### **7.2.1 Auswahl der Schulen und der Lerngruppen**

Für die Teilnahme am Forschungsprojekt mussten einige Bedingungen erfüllt sein: Der Religionsunterricht musste in einem dritten Schuljahr stattfinden, die Lehrerinnen und Lehrer mussten bereit sein, spezifische Unterrichtsthemen durchzunehmen und im Religionsunterricht entsprechende Zeiten für das Eintragen ins Nachdenkbuch einzuräumen. Es bedurfte einiger formaler Rahmenbedingungen, wie des Einverständnisses der Schulleitung, der Eltern und der Kinder. Des Weiteren erschien eine forschersiche Distanz ratsam, sodass ich keine eigene Lerngruppe oder eine andere mir vertraute Schulklassse einbeziehen wollte.

Aus persönlichen sowie beruflichen Kontakten der Lehrerfortbildung konnten dennoch relativ unproblematisch zwei Kolleginnen zweier großstädtischer Grundschulen gefunden werden, die

---

<sup>527</sup> vgl. z.B. Szagun, Anna-Katharina: Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena 2006. 21.

<sup>528</sup> Je zwei Zweiergruppen analysierten und brachten ihre Einzelergebnisse in ein Gruppenergebnis ein. Dazu kam meine eigene Kategorisierung.



sich an diesem Forschungsprojekt beteiligen wollten und ihm mit fachlichem Interesse begegneten.

Die beiden Schulen liegen in sehr unterschiedlichen Einzugsgebieten: Die katholische Grundschule wird als Angebotsschule bewusst ausgewählt und ihre Elternschaft ist als bildungsinteressiert einzuschätzen. Viele Kinder erhalten über die Schule hinaus ein großes Anregungsangebot, das vielfältige Hobbies, aber auch Bildungsangebote, wie Bücher, Museen, Kino etc. umfasst. Das Einzugsgebiet der Gemeinschaftsgrundschule liegt in einem anderen Stadtteil; dieser ist zwar nicht als extrem problematisch einzustufen, jedoch werden die Kinder hier in anderen Lebenssituationen groß: Sie leben in deutlich heterogeneren Familienkonstellationen und ihre Freizeitgestaltung ist deutlich weniger anregungsreich.<sup>529</sup> Auch das religiöse Interesse von Seiten der Eltern wird von den Kindern als weniger ausgeprägt beschrieben.<sup>530</sup>

Die Kollegin der katholischen Grundschule unterrichtete die dritte Klasse bereits seit einiger Zeit als Klassenlehrerin und kannte die Lerngruppe seit dem ersten Schuljahr. Da es sich bei dieser Schule um eine konfessionelle Grundschule handelte, nahmen alle Kinder am Religionsunterricht teil, das heißt, die Lerngruppe verblieb im Religionsunterricht im vertrauten Klassenverband und wurde von der Lehrerin auch in anderen Fächern unterrichtet (Deutsch, Sachunterricht, Englisch). Zum Schulleben der katholischen Grundschule gehörten wöchentliche Schulmessen und andere religiöse Elemente, wie Adventsbesinnungen, Patronatsfeste oder caritative Aktionen. Dagegen war der Unterricht an der Gemeinschaftsgrundschule als Fachunterricht konzipiert, zu dem die katholischen Kinder aus zwei Klassen zusammenkamen. Die Religionslehrerin kannte die Kinder nur aus diesen zwei Stunden Fachunterricht pro Woche, der mehrfach ausfiel, und nicht derart aktiv in das Schulleben eingebettet war, wie das der katholischen Grundschule. Die Lehrerin hatte die Lerngruppe mit Beginn des Erhebungsschuljahres neu übernommen und kannte die Kinder somit noch nicht sehr intensiv.

Neben diesen Unterschieden der Schulen erwiesen sich die Lerngruppen an sich ebenfalls als unterschiedlich: Die Lerngruppe der katholischen Grundschule umfasste 24, die der Gemeinschaftsgrundschule 14 Kinder. In ihrer Einstellung zum Religionsunterricht wirkte die Klasse der katholischen Grundschule aufgeschlossener und lebendiger, wenngleich die Kinder der anderen Lerngruppe ebenfalls nicht uninteressiert waren.

Da es um das Nachzeichnen individueller Lernverläufe ging, konnten einige Bedingungsfaktoren als weniger bedeutsam eingeschätzt werden, obschon sie für den Unterricht keine unerhebliche Rolle spielten. So blieb die Untersuchungsregion auf das mittlere Ruhrgebiet und die Auswahl der Lehrerinnen auf zwei verschiedene Lehrkräfte beschränkt. Außerdem darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die gesamte Erhebung und ihre Auswertung von einer Einzelperson zu leisten waren und somit in einem überschaubaren Zeitraum und realisierbarem Arbeitsaufwand verbleiben mussten.

### **7.2.2 Einbettung in den konkreten Unterricht**

Es musste ein Weg gefunden werden, den Unterricht der beiden Lerngruppen in ansatzweise vergleichbaren Strukturen durchzuführen und gleichzeitig die pädagogische Freiheit und Not-

---

<sup>529</sup> Die einzige Ausnahme ist das Fußballspielen bei Leon.

<sup>530</sup> Diese Angaben begründen sich aus den Angaben der Kinder, wenigen Anmerkungen durch die Lehrerinnen und allgemeinen Eindrücken der Schulen und des Schulumfeldes.

wendigkeit aufrechtzuerhalten, einen auf die speziellen Gegebenheiten der Lerngruppe und der Lehrperson zugeschnittenen Unterricht durchzuführen.<sup>531</sup>

Die Lehrerinnen bekamen die Vorgabe, zu den drei Themenblöcken Jona, Symbol Licht und Gott jeweils eine Unterrichtseinheit innerhalb des Schuljahres abzuhalten. Zu diesen drei Themen erhielten sie von mir ein Materialpaket, das sie verwenden, aber auch um eigenes Material ergänzen konnten. Die so entstandenen Unterrichtsreihen wurden ohne weitere Vorgaben von den beiden Lehrerinnen nach ihren didaktischen Zielsetzungen und den Lernvoraussetzungen in den Lerngruppen unterrichtet. Die daraus resultierenden Unterschiede gaben interessante Aufschlüsse über das Potential der Unterrichtsgestaltungen. Die Erhebungsinstrumente kamen somit im Normalunterricht zum Einsatz.<sup>532</sup>

Die Unterrichtsverläufe vollzogen sich in folgenden Schritten:<sup>533</sup>

<i>Katholische Grundschule</i>	<i>Gemeinschaftsgrundschule</i>
<b>Unterrichtseinheit Jona</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wir gestalten die Stadt Ninive - Erfassen der Situation in Ninive mithilfe von Legematerialien und entsprechender Wortkarten (Hass, Zerstörung,...)</li> <li>2. Jona bekommt einen Auftrag - Vergegenwärtigung der Situation Jonas und seiner Gefühle durch Gestalten und Verschriftlichen (Arbeitsblatt)</li> <li>3. Jona versucht zu fliehen - Kennenlernen des Fortgangs der biblischen Erzählung und Verbalisierung der Gefühle Jonas (Sprechblasen - Plakat)</li> <li>4. Jona im Bauch des Fisches - Einfangen der Situation und der Gefühle Jonas mithilfe von Bilddarstellungen sowie durch das Formulieren eines Gebets</li> <li>5. Jona geht nach Ninive - Jonas Entscheidung, sich dem Auftrag zu stellen, rettet Ninive</li> <li>6. Ninive kehrt um - Veranschaulichung der Veränderung in Ninive durch die Veränderung des Bodenbildes und der Wortkarten</li> <li>7. Jona hadert - Jonas Gespräch mit Gott unter dem Rizinusstrauch als Auseinandersetzung mit Jonas Gottesbild</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die Stadt Ninive und der Prophet Jona - Erfassen der Situation in Ninive mithilfe eines Bodenbildes und der Situation Jonas, als er den Auftrag erhält, nach Ninive zu gehen (Bodenbild und Arbeitsblatt)</li> <li>2. Jona und der Auftrag - Vergegenwärtigung der Situation Jonas und seiner Gefühle durch eine Verklänglichung</li> <li>3. Jona versucht zu fliehen, versteckt sich und betet - Bildbetrachtung und -gestaltung sowie Zuordnung von Bibelstellen zur Verdeutlichung der Umkehrsituation (Arbeitsblatt, Bibelstellen)</li> <li>4. Jona geht nach Ninive - Ninives Rettung durch Jonas Entscheidung sich dem Auftrag zu stellen (Arbeit am Bodenbild)</li> <li>5. Jona diskutiert mit Gott unter dem Rizinusstrauch - Gespräch über die Reaktionen Jonas und Gottes</li> <li>6. Die gesamte Jona-Erzählung - Zusammenfassung und Überblick mithilfe einer detaillierten Übersicht und eines gedichtähnlichen Textes</li> </ol>
<b>Unterrichtseinheit Licht<sup>534</sup></b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Unsere Erfahrungen mit und ohne Licht - Lichterfahrungen (Sätze: Mit Licht ..., Ohne Licht ...)</li> <li>2. Wie die Sonne in das Land Malon kam - Bodenbildgestaltung</li> <li>3. Mein Licht - Was/Wer ist ein ‚Licht‘ für mich? (Arbeitsblatt)</li> <li>4. Wie kann ich Licht für andere sein? - Entwicklung individueller ‚Licht‘-Situationen (Arbeitsblatt)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wie das Licht in die Stadt Malon kam - Vorstellen der Geschichte und szenische Gestaltung</li> <li>2. Psalmwörter zu Licht - Kreatives Schreiben zu ausgewählten ‚Licht‘-Psalmworten</li> <li>3. Bilder voll Licht - Verfassen einer Lichtgeschichte anhand von Licht-Darstellungen, möglichst ohne das Wort Licht zu gebrauchen.</li> <li>4. Licht bedeutet ... - Übertragung des Licht-Gehaltes</li> <li>5. (Maria Lichtmess - Licht als Sachthema)<sup>535</sup></li> </ol>

<sup>531</sup> Selbst bei vergleichbar stärkeren Vorgaben wäre es illusorisch anzunehmen, dass es sich in zwei Lerngruppen um den „gleichen“ Unterricht handeln könnte.

<sup>532</sup> Die Erhebung fand somit in sehr alltagsähnlichen Situationen statt; vgl. Burkard Porzelt: Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik. In: Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Probleme. Münster 2000. 66.

<sup>533</sup> Einige der verwendeten Unterrichtsmaterialien finden sich im Anhang, vgl. 12 und 13.2.

<sup>534</sup> In beiden Lerngruppen wurde mit dieser Geschichte gearbeitet: Christine Mühlberger: Wie die Sonne in das Land Malon kam. 6. Aufl., Landshut 1998; vgl. 12 und 13.2.

<sup>535</sup> Diese Unterrichtsstunde war mir von der Lehrerin in ihrer Planung genannt worden, da aber kein Kind darauf Bezug nehmen konnte, ist diese Stunde vermutlich nicht realisiert worden.

Unterrichtseinheit Gottesfrage <sup>536</sup>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gott im Alten Testament - Elia, Jakob, Mose</li> <li>2. Wie ist Gott? - Eigenschaften Gottes sammeln; von Gott mit doppelten Sinn reden</li> <li>3. Geschichten über die (Un-)Vorstellbarkeit Gottes: Emil, Fisch ist Fisch, Die Geschichten von den Blinden und den Elefanten, (Torsten sucht Gott)</li> <li>4. Gott in Vergleichen suchen und finden - „Gott ist für mich wie ...“ - Vergleichsbilder</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ein Bild von Gott gestalten - Bildcollage aus verschiedenen Materialien mit einem schriftlichen Kommentar gestalten</li> <li>2. Gott in der Musik - Assoziativer Zugang zur eigenen Gottesvorstellung</li> <li>3. Geschichten in der Bibel von Gott – Elia, Mose</li> <li>4. Gottes Name - Namen, die uns etwas über den Menschen erzählen (Eigennamen der Indianer); auch Gott hat verschiedene Namen, die etwas über ihn aussagen und auf die man sich verlassen kann - Namen für Gott kennenlernen</li> </ol>

### 7.2.3 Durchführung der Erhebung

Bereits im Frühjahr 2006 wurden mit den Lehrerinnen informierende Gespräche geführt und entsprechende Absprachen getroffen.<sup>537</sup> Außerdem wurde in dieser Zeit das Erhebungsinventar, sowohl das Nachdenkbuch als auch die Interviews, in einer anderen Lerngruppe erprobt (vgl. 7.1.5). Die Erhebung wurde von den jeweiligen Schulleiterinnen genehmigt, dem zuständigen Schulamt gemeldet und die schriftlichen Einverständniserklärungen der Eltern wurden eingeholt.

Zu Beginn des Schuljahres 2006/07 gaben beide Lehrerinnen je eine Unterrichtseinheit (Elia bzw. Psalmen), sodass die Unterrichtsreihe zu Jona als zweite stattfinden konnte. Sie wollten das Nachdenkbuch jedoch schon zur ersten Unterrichtseinheit einsetzen, sodass das Nachdenkbuch auf diesem Weg gut eingeführt werden konnte.<sup>538</sup>

Im August und September 2006 wurde den Schülerinnen und Schülern das Projekt und vor allem das Nachdenkbuch in einer Schulstunde erklärt, und sie konnten die ersten, weißen Seiten ausfüllen sowie unter Umständen das Deckblatt gestalten. Nach Abschluss der ersten Unterrichtseinheit bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler im Dezember 2006 zum ersten Mal die blauen Themenseiten der Unterrichtsreihe zu Jona. In der Woche darauf wurde die erste Staffel der Interviews durchgeführt. Im Februar und März 2007 wiederholte sich dieser Schritt zur Unterrichtsreihe zum Thema Licht. Zum letzten Mal kam das Nachdenkbuch im Juni bzw. August 2007 zum Einsatz: Nach Beendigung der Unterrichtsreihe zur Gottesfrage füllten die Kinder die grünen Themenseiten und die weißen Abschlusseiten aus. Anschließend fanden in einem Zeitraum von wenigen Tagen wieder die Interviews statt.

Der Eintrag in das Nachdenkbuch brauchte in der Regel eine Schulstunde, beim ersten Mal war aufgrund der ausführlichen Erklärung mehr Zeit notwendig. Je nach Gestaltungsmotivation der Kinder brauchten einige auch geringfügig mehr Zeit.<sup>539</sup> In einzelnen Fällen kam es zu krankheitsbedingten späteren Einträgen in das Nachdenkbuch. Diese geschahen in den regulären Unterrichtsstunden.

<sup>536</sup> In der katholischen Grundschule ging der Unterrichtsreihe zur Gottesfrage unmittelbar eine Reihe zu Mose voraus, sodass die Kinder noch sehr ausdrücklich auf diese Vorerfahrungen zurückgreifen konnten. In der Gemeinschaftsgrundschule war die biblische Figur des ‚Elia‘ zu Beginn des Schuljahres thematisiert worden.

<sup>537</sup> Ein Problem ergab sich, da die ursprünglich vorgesehene Unterrichtseinheit zu Mose bereits in der einen Lerngruppe thematisiert worden war, sodass sich beide Lehrerinnen auf das Thema Jona einrichten mussten.

<sup>538</sup> Die Einträge dieser Unterrichtseinheiten sind nicht in die Erhebung aufgenommen worden.

<sup>539</sup> Ein sehr interessanter Schüler der Gemeinschaftsgrundschule bildete eine Ausnahme: Er benötigte allein schon für seine Deckblattgestaltung so lange, dass er kaum zu den schriftlichen Einträgen kam. Da dies einen unzumutbaren Aufwand erfordert hätte, ihn diese Aufgaben jeweils nacharbeiten zu lassen, schied er als Interviewkind aus (s.u.); vgl. Rost, Detlef H./Sparfeldt, Jörn R./Peipert, Dominique: Die Beurteilung empirisch-pädagogischer Studien - eine Checkliste. In: Hellmich, Frank (Hg.): Lehr- und Lernforschung und Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn 2008. 180.

Die Interviews wurden möglichst zeitnah, in den darauffolgenden Schultagen durchgeführt.<sup>540</sup> Dazu wurden die Nachdenkbücher von mir zuvor ausführlich gesichtet, um gezielte Nachfragen stellen zu können. Die Interviews dauerten zwischen 25 und 40 Minuten und wurden tendenziell im Verlauf des Schuljahres länger, weil das Vertrauen zu mir und die Vertrautheit mit der Situation zu immer größerer Offenheit führten. Nur bei wenigen Kindern war bis zum Ende eine gewisse Nervosität zu bemerken (vgl. 7.4). Der größte Teil der Kinder kam gerne und motiviert. Um diese Motivation zu erhalten und eine zeitnahe Durchführung zu ermöglichen, fanden die Interviews parallel zum regulären Unterricht statt. Auch das wurde von den entsprechenden Lehrerinnen problemlos ermöglicht. Die Interviews fanden in einem leer stehenden, den Kindern bekannten Schulraum statt (Klassen- oder Differenzierungsraum) und konnten in der Regel ohne Unterbrechung durchgeführt werden; in nur einem der 45 Interviews wünschte sich ein Kind eine Pause.

Aufgrund der großen Bereitschaft der beiden Kolleginnen waren die Durchführungsbedingungen an den Schulen gut. Dass eine Erhebung im schulischen Alltag dabei nicht immer nach Plan durchgeführt werden kann, ist unvermeidlich. So dauerten die Unterrichtsreihen in der Regel länger als geplant, weil zum Beispiel der Religionsunterricht ausfiel. Das Problem war an der Gemeinschaftsgrundschule deutlich größer als an der katholischen Grundschule. Das führte ungünstiger Weise dazu, dass sich die letzte Unterrichtsreihe in der Gemeinschaftsgrundschule über die Sommerferien hinweg erstreckte.<sup>541</sup>

Zu allen Nachdenkbucheinsätzen und allen Interviews wurden Memos erstellt, in denen die Erhebungsbedingungen und Besonderheiten der Situation vermerkt wurden. Die Memos zu den Interviews dienten unter anderem zur Auswahl der zu interviewenden Kinder (vgl. 7.3.1). Der ursprüngliche Erhebungsplan konnte und musste somit leicht variiert werden:



Dementsprechend waren die Themenseiten im Nachdenkbuch angeordnet und wiederholten sich drei- bzw. viermal:

<b>Eingangsseiten</b>	<b>weiße Seiten</b>
<b>Themenseiten zu Elia bzw. Psalmen:</b>	<b>gelbe Seiten</b>
<b>Themenseiten zu Jona:</b>	<b>blaue Seiten</b>
<b>Themenseiten zu Licht:</b>	<b>gelbe Seiten</b>
<b>Themenseiten zu Gott:</b>	<b>grüne Seiten</b>
<b>Abschlussseiten</b>	<b>weiße Seiten</b>

<sup>540</sup> Das heißt, die Interviews wurden in einer Zeitspanne von ein bis vier Tagen nach Abschluss der Unterrichtsreihe durchgeführt.

<sup>541</sup> Die Unterrichtsreihe zu Gott konnte nicht vor den Sommerferien abgeschlossen werden. Die Religionslehrerin ging jedoch mit den Sommerferien in ihren Mutterschutzurlaub. Das bedeutete, dass die Kinder nach den Sommerferien zwar eine neue Religionslehrerin hatten, die an der Studie Beteiligte jedoch noch zur Beendigung der Unterrichtseinheit zur Schule kam. Danach übernahm die neue Kollegin den Unterricht, wovon einige Kinder in den Interviews berichten (Thema: Brot; Armut), weil diese ja erst nach Abschluss der Reihe stattfinden konnten.

### 7.3 Auswertung

Neben der Erstellung eines fundierten Untersuchungsplans galt es, auch bei der Auswertung eine begründete Auswahl für eine Methode zu treffen und entsprechende Auswertungsschritte vorzunehmen.

#### 7.3.1 Zur Auswahl des analysierten Materials

Um zu einer Datenmenge zu kommen, die aussagekräftig genug und gleichzeitig zu bewältigen war, mussten an zwei Stellen der Untersuchung Auswahlentscheidungen getroffen werden. Dabei wurde versucht, ein möglichst breites Merkmalspektrum einzufangen und ausgeglichene Verhältnisse herzustellen (Geschlecht, Nähe zum Religionsunterricht). Als Grundvoraussetzung konnte dabei auf eine gewisse Ausdrucksfähigkeit auf Seiten der Kinder nicht verzichtet werden.

In einem *ersten Schritt* mussten aus den beiden Lerngruppen je acht Kinder ausgesucht werden, mit denen über das Jahr hinweg drei Interviews geführt wurden. Da für diese Auswahl nur ein erster Eindruck in der Klasse und der erste Nachdenkbucheintrag (Eingangsseiten, erster Themenbereich) als Grundlage dienten, wurden die Lehrerinnen beratend in die Auswahl einbezogen. Auswahlkriterien waren teilweise äußere Faktoren, wie Angaben zur religiösen Sozialisation oder die Einstellung zum Religionsunterricht, aber auch der Umfang und die Qualität der Beiträge im Nachdenkbuch. Auf der Grundlage dieser Aspekte sowie allgemeiner Eindrücke wurden aus jeder der beiden Klassen acht Kinder ausgewählt.

Die folgende Tabelle dokumentiert diesen ersten Auswahlsschritt anhand einiger Beispiele.<sup>542</sup>

	m	w	Einstellung zum RU „Reli finde ich ..., weil ...“	Bedeutung von Religion und Kirche „Religion spielt in unserer Familie eine ... Rolle.“	Reflexionsvermögen	Umfang des Eintrags	Alter
Ines allein-erz. Mutter		X	gut Spaß	fast gar keine Rolle	teilweise reflektiert, Denkvermögen??	mittel	8
Caroline		X	gut bisschen??	keine Rolle, sprechen nicht darüber	relativ viele Begriffe genannt ansonsten??	mittel bis viel	9
Sarah		X	gut forschend	keine keine Zeit	in Clustern viel, sonst eher reproduktiv oder oberflächlich	zu ‚Elia‘ mehr, sonst eher wenig	9
Erik	X		schön Spaß	kleine	sehr durchdacht	ganz wenig	8
Marcel später zur Kur	X		gut Spaß	große: immer beten	fast zu allen Fragen interessante Antworten; viele Fragen	relativ viel	8
Leon	X		??	??	interessante Gedankengänge	eher wenig	8
Karl keine Einverständniserklärung	X		gut Spaß	große	nicht zu allen Antworten etwas, manchmal auch nicht viel	unterschiedlich	8

Bei der Gemeinschaftsgrundschule führten rein äußere Faktoren zu einer Vorauswahl: So waren in dieser Gruppe zum Beispiel nur vier Jungen, von denen einer nicht die Erlaubnis der Eltern erhalten hatte, an der Studie teilzunehmen. Ein anderer war ein hochbegabter Junge, der allein für die Gestaltung des Deckblattes so viel Zeit und Energie investierte, dass er kaum mehr als zwei der schriftlichen Aufgaben im Nachdenkbuch erledigte. Ein dritter fuhr während einer Unterrichtsreihe zu Kur und verpasste somit den größten Teil des Unterrichts. Es blieb in diesem Prozess der „experimentelle[n] Sterblichkeit“<sup>543</sup> von den Jungen dieser Schule nur Leon

<sup>542</sup> Bei den Texten handelt es sich zum Teil um Originaltexte der Kinder.

<sup>543</sup> Rost, Detlef H./Sparfeldt, Jörn R./Peipert, Dominique: Die Beurteilung empirisch-pädagogischer Studien - eine Checkliste. In: Frank Hellmich (Hg.): Lehr- und Lernforschung und Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn 2008. 180.

übrig.<sup>544</sup> Bei der katholischen Grundschule war die Auswahl weiter gefächert, es kamen deutlich mehr Kinder in Frage. Allerdings gab es in dieser Klasse deutlich mehr Jungen als Mädchen (9 Mädchen, 15 Jungen).

Katholische Grundschule	Gemeinschaftsgrundschule
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hannah</li> <li>• Jana</li> <li>• Daria</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lukas</li> <li>• Kaspar</li> <li>• Jakob</li> <li>• Sebastian</li> <li>• Ivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sarah</li> <li>• Ines</li> <li>• Zita</li> <li>• Celine</li> <li>• Rosa</li> <li>• Caroline</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leon</li> <li>• (Marcel)</li> </ul>

Nach Abschluss der Erhebungsphase wurden *in einem zweiten Auswahlschritt* aus den 15 interviewten Kindern wiederum acht ausgewählt, die in Fallprofilen inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Diese Auswahl erfolgte am Ende des Erhebungsschuljahres auf Grundlage des Materials aus den Interviews und Nachdenkbüchern. Zu diesem Zeitpunkt waren die Kenntnisse über die Kinder viel detaillierter als zu Beginn des Schuljahres, sodass bei dieser zweiten Auswahl differenziertere Kriterien herangezogen werden konnten.

<b>Fachdidaktische Kriterien</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprachfähigkeit- religiöse Ausdrucksfähigkeit</li> <li>• Religiöse Ansprechbarkeit – religiöses Interesse</li> <li>• Eigenständigkeit der Verarbeitung – eigene Aneignungstendenzen</li> <li>• Bezüge zur eigenen Lebenswelt</li> <li>• Religiöse Tiefe der Aussagen</li> <li>• Fragefähigkeit</li> </ul> <b>Textauffälligkeiten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interessante Stellen</li> <li>• ‚Neuralgische‘, dichte Themen</li> </ul>	<b>Lernpsychologische Kriterien</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erinnerungsfähigkeit</li> <li>• Denken und Lernen in Zusammenhängen</li> <li>• Begriffsbildung</li> <li>• Gefühle</li> </ul> <b>Religiöse Sozialisation</b> <b>Reflexionsfähigkeit</b> <b>Einstellung zum Fach</b>
--	---

Mithilfe dieses Verfahrens wurden acht Kinder für die Fallprofile ausgewählt, die unterschiedliche individuelle und situative Ausprägungen zeigten. Bei Kindern mit ähnlichen Ausprägungsmerkmalen wurde jeweils nur eines ausgewählt, damit eine möglichst große Streuung gegeben war, von deren Auswertung auch „fallübergreifende Strukturaussagen“ erhofft werden konnten.<sup>545</sup>

Dieses Verfahren ergab letztendlich folgende Auswahl für die Fallprofile:

Katholische Grundschule	Gemeinschaftsgrundschule
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hannah</li> <li>• Jana</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lukas</li> <li>• Kaspar</li> <li>• Jakob</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sarah</li> <li>• Ines</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leon</li> </ul>

<sup>544</sup> Aus diesem Grund reduzierte sich auch die Anzahl der Kinder aus der Gemeinschaftsgrundschule von ursprünglich vorgesehenen acht Kindern auf sieben Interviewpartnerinnen und -partner.

<sup>545</sup> Porzelt, Burkard: Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik. In: Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Probleme. Münster 2000. 65.

### 7.3.2 Zur Datenaufbereitung - Transkription<sup>546</sup>

Die Interviews wurden auf Kassette aufgenommen und im Anschluss transkribiert sowie digitalisiert. Das Abhören der Tonaufnahmen geschah mehrfach, um eine wortgetreue Wiedergabe zu gewährleisten.

In den Transkriptionen wurde die gesprochene Sprache möglichst wörtlich festgehalten. Dabei wurden durch Dialekt gefärbte Einschläge bzw. grammatische Unfeinheiten teilweise belassen, um einen originären Eindruck zu erhalten. Einige Äußerungen wurden zur besseren Verständlichkeit leicht geglättet.

Die Beschreibung von Handlungen, die für den Gesprächsablauf wichtig waren und sich nicht aus dem Dialog erschlossen, wurde in entsprechenden Kommentaren in den Text eingefügt. Gesten, von den Kindern besonders hervorgehobene Aussagen oder Gefühlsäußerungen wurden zum Teil während des Gesprächs protokolliert oder im Anschluss in einem Memo dokumentiert und später unter Umständen in die Interviewtexte aufgenommen.

Der mittlere Teil des Interviews bezog sich jeweils auf die Eintragungen im Nachdenkbuch, was während des Gesprächs vor dem Kind und der Interviewerin lag. Fragen oder Arbeitsaufträge des Nachdenkbuchs, die im Interview noch einmal vorgelesen wurden, sind im Transkript kursiv gedruckt.

Aktives Zuhören signalisierende und zum Reden ermutigende Reaktionen der Interviewerin („Mhm“) wurden häufig, aber nicht in allen Fällen dokumentiert, um die Kompaktheit einer Gesprächsäußerung nicht zu verfälschen. Sie wurden immer dann festgehalten, wenn sie in eine Gesprächspause fielen oder den Gesprächsfluss deutlich beeinflussten.

Handlungen, die während des Interviews abliefen, sowie kurze Erläuterungen wurden in geschweifte Klammern gesetzt. Pausen wurden mit runden Klammern angezeigt, wobei die Zahl in den Klammern die Dauer in Sekunden anzeigt.

Namen, wie die der Lehrerinnen, Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Ortsnamen, wurden zur Anonymisierung abgekürzt. Auch Details, die zu einer Identifizierung führen könnten (Namen der Schulen, der Lehrerinnen, von Straßen etc.), wurden abgekürzt.

In./ K.	Namenskürzel des interviewten Kindes
I.	Interviewerin
<i>Wenn du die Möglichkeit hättest, ...</i>	Arbeitsanweisungen aus dem Nachdenkbuch (kursiv)
{murmelt} ... {schreibt}	Handlungen, Unterbrechungen, ... (in geschweiften Klammern)
(bestätigend)	verständnisrelevante Kommentare oder Erklärungen, z.B. mhm (verneinend) oder mhm (bestätigend)
... (4) ...	Gesprächspause von vier Sekunden Länge
...	kurze Pause
<u>ihm</u>	besonders betonte Wörter
(??)	Unverständliches oder nicht ganz eindeutig rekonstruierbare Äußerung
a:::	gedehnt gesprochene Silbe, die Anzahl der Doppelpunkte gibt die Länge in Sekunden an

Die Transkripte wurden dann als rtf- Formate mit dem Programm MAXqda<sup>547</sup> weiter verarbeitet (vgl. 7.3.3).

<sup>546</sup> vgl. z.B. Langer, Antje: Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl., Weinheim/München 2010. 515-526; vgl. z.B. Kowal, Sabine/O'Connell, Daniel C.: Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl., Reinbek 2007. 437-447.

<sup>547</sup> Es handelt sich um „eines der weltweit führenden Programme zur qualitativen Datenanalyse“, (<http://www.maxqda.de/>, entnommen am 09.09.2010).

### 7.3.3 Zur Auswertungsmethode der Qualitativen Inhaltsanalyse

Im Sinne der Qualitativen Sozialforschung versteht sich die vorgestellte Untersuchung als ein Beitrag zum besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit, indem sie eine bestimmte Lebenswelt von innen, aus der Sicht bestimmter Menschen, beschreibt.<sup>548</sup> Dabei stehen die Aneignungsprozesse von Religionsunterricht und die kindlichen Deutungsmuster im Vordergrund des Interesses. Um ein gutes Verhältnis von „Offenheit und Theoriebildung“<sup>549</sup> in der Auswertung zu gewährleisten, musste eine Auswertungsmethode gefunden werden, die sowohl die Kindertexte ernst nimmt als auch deren sprachlichen Einschränkungen gerecht wird.

Dazu boten sich besonders drei Textverfahren an: die wissenschaftssoziologisch-dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack<sup>550</sup>, die Grounded Theory nach Anselm Strauss und Juliet Corbin<sup>551</sup> und die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring<sup>552</sup>.

Nach intensiver Beschäftigung mit den Vor- und Nachteilen dieser drei Methoden erfolgte die Auswertung in einer Adaption der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring.<sup>553</sup> Die Gründe dafür waren:

1. Beide Erhebungsinstrumente konnten mit dieser Methode gleichermaßen ausgewertet werden: Sowohl die Interviews als auch die Nachdenkbücher konnten mit dem Kategoriensystem erfasst und codiert werden. Die Triangulation der beiden Erhebungsinstrumente war aufgrund der gemeinsamen Codierung durch die Qualitative Inhaltsanalyse somit erleichtert.
2. Die starke Systematik, mit der die Inhaltsanalyse arbeitet, entsprach der sehr zielgerichteten Anlage des Untersuchungsdesigns und eröffnete gleichzeitig genügend Freiräume zu vertiefender Interpretation.
3. Bei Grundschulkindern kann noch nicht von einer vollständig ausgebildeten Sprachkompetenz ausgegangen werden. Sehr textanalytisch arbeitende Methoden (Sequenzanalyse, Grounded Theory,...) werten in einer sehr detaillierten und intensiven Sprachbetrachtung aus, die jedoch für die Kindertexte nicht angemessen erschien. Der reduktive Charakter der Qualitativen Inhaltsanalyse bot angesichts der eingeschränkten Sprachkompetenz deutliche Vorteile. Sie eröffnet, anders als zum Beispiel die dokumentarische Methode, gute Möglichkeiten, das Datenmaterial zu reduzieren und unter bestimmten Blickpunkten zu analysieren. Angesichts dieser Perspektive erschien sie geeignet, die sprachlichen Produkte von Kindern mit ihren Redundanzen, Unvollständigkeiten und Gedankensprüngen besser zu erfassen.
4. Um Validitätskriterien zu genügen, müssen viele Auswertungsmethoden zwingend in Gruppen geschehen. Für die Qualitative Inhaltsanalyse ist das nicht zwingend erforderlich (vgl. 7.1.6).

---

<sup>548</sup> vgl. Flick, Uwe: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl., Reinbek 2007. 14.

<sup>549</sup> vgl. z.B. Porzelt, Burkard: Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik. In: Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Probleme. Münster 2000. 64, vgl. z.B. Flick, Uwe: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl., Reinbek 2007. 22-24.

<sup>550</sup> vgl. Bohnsack, Ralf: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen 2001.

<sup>551</sup> vgl. Strauss, Anselm/Corbin, Juliet: Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996; vgl. z.B. Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Aufl., Weinheim/Basel 2002. 103-107.

<sup>552</sup> vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. 9. Aufl., Weinheim/Basel 2007; vgl. z.B. Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Aufl., Weinheim/Basel 2002. 114-121.

<sup>553</sup> vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. 9. Aufl., Weinheim/Basel 2007.



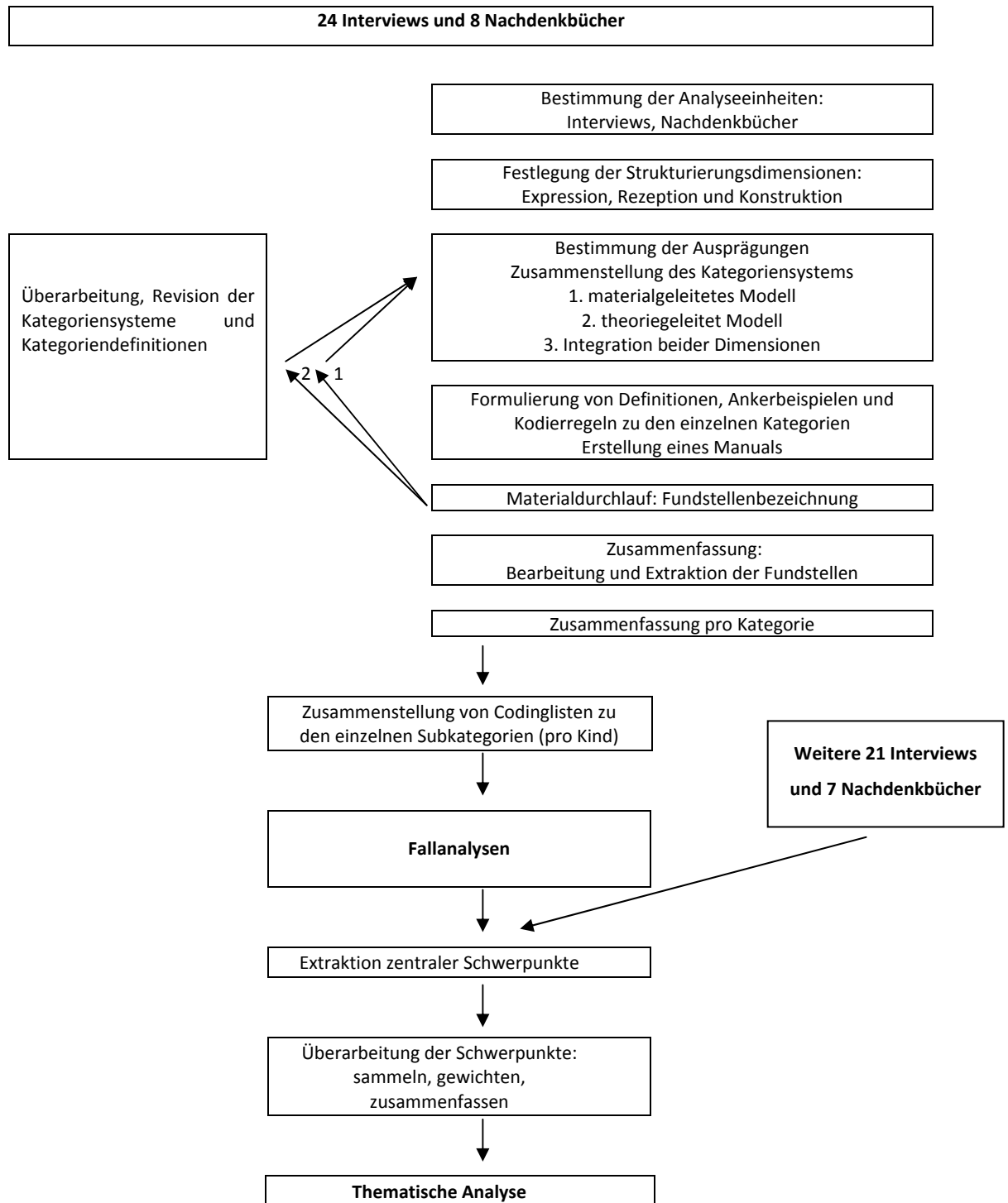
Die Adaption der Qualitativen Inhaltsanalyse schloss jedoch durchaus Merkmale anderer Auswertungsmethoden mit ein: So wurden zum Beispiel die für die Analyse grundlegenden Kategorien in einem zirkulären Prozess gewonnen (vgl. die Grounded Theory) und auch anhand der Codierung Gedankenentwicklungen und Lernverläufe sehr dezidiert nachzuzeichnen versucht (vgl. die dokumentarische Methode).

Die Qualitative Inhaltsanalyse wurde auf das konkrete Forschungsprojekt adaptiert. Dabei wurden sowohl die Schritte der zusammenfassenden als auch der strukturierenden Form angewendet. Mithilfe eines Kategoriensystems gelang es, „das Material so zu reduzieren, daß [sic!] die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben“ (Zusammenfassung) und gleichzeitig „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern [...] oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Strukturierung).<sup>554</sup> Die Zusammenfassung geschah mithilfe einer Codierung durch Kategorien. Die in den jeweiligen Kategorien gefundenen Items wurden für die weitere Auswertung in den Fallprofilen nach bestimmten Gesichtspunkten gebündelt und strukturiert. Dabei wurden die von Philipp Mayring vorgestellten Schritte der strukturierenden Inhaltsanalyse durch seinen Vorschlag zur induktiven Kategorienfindung ergänzt.

---

<sup>554</sup> Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. 9. Aufl., Weinheim/Basel 2007. 58.

## Schritte der strukturierenden Inhaltsanalyse:<sup>555</sup>



Die Kategorienbildung vollzog sich in einem längeren Prozess: In einem ersten Schritt wurden Kategorien direkt aus dem Material entwickelt. Dieser Weg folgte vornehmlich den Schritten der zusammenfassenden Strukturierung. Dieses Muster ließ sich auf einzelne Kinder ohne Probleme anwenden; allerdings ließen sich diese sehr auf ein bestimmtes Individuum abgestellten Kategorien nur bedingt auf die Texte anderer Kinder übertragen. Diese erste Codierung war somit zu individuell.

<sup>555</sup> Bei diesem Modell handelt es sich um eine Adaption des Modells von Philipp Mayring; vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. 9. Aufl., Weinheim/Basel 2007. 84.

Danach wurde mit stärker theoriegeleiteten und aus der Struktur der Untersuchung abgeleiteten Kategorien gearbeitet. Hier war die Anwendbarkeit auf unterschiedliche Texte weitaus größer; allerdings erschien die Gefahr einer Überinterpretation der kindlichen Texte zu groß, um eine solide Auswertung gewährleisten zu können.

So kam es in einem zirkulären Vorgehen von mehreren Testdurchläufen und Revisionen zu einem integrativen Modell, das die induktive und abduktive Perspektive in einem Kategoriensystem zusammenführte. Dieses Kategoriensystem war sowohl am Material als auch an der Forschungsperspektive orientiert und konnte an die unterschiedlichen Kindertexte angelegt werden.

Das so gewonnene Kategoriensystem sah drei verschiedene Strukturierungsdimensionen vor:

- 1. Expression**
- 2. Rezeption**
- 3. Konstruktion**

In der ersten Kategorie der *Expression* wird das sprachliche und ästhetische Ausdrucksverhalten der Kinder untersucht. In der zweiten Kategorie der *Rezeption* wird erhoben, auf welche Weise die Schülerinnen und Schüler emotional auf ihren Religionsunterricht reagieren, wie sie sich an ihn erinnern können und auf welcher Verarbeitungsebene sie mit den Unterrichtsgegenständen umgehen (reproduktiv, reflexiv, mit persönlicher Beteiligung ...). Der dritte Kategorienbereich der *Konstruktion* zeichnet die Verarbeitungsleistung der Schülerinnen und Schüler nach, indem er die Voraussetzungen, die Verarbeitungsprozesse und die Neubildung von Schemata, Strukturen, Begriffen oder Konzepten erfasst.

<b><u>Expression</u></b>	
Hier wird untersucht, welcher Mittel sich die Kinder bedienen, um ihre Unterrichtsrezeption zum Ausdruck zu bringen. Dabei wird davon ausgegangen, dass in der Art und Weise sich auszudrücken, bereits etwas der Verarbeitung der Inhalte erkennbar wird.	
<b>1. Analyse der Sprache</b>	
Bei der Analyse der Sprache geht es um die Feststellung des Sprach- und Sprechverhaltens des Kindes als ein Hinweis auf die Verarbeitung der Inhalte (nicht unter sprachanalytischer Perspektive). Dabei soll festgestellt werden, mit welchen sprachlichen Ausdrucksmitteln die Schülerinnen und Schüler vom erlebten Unterricht erzählen. So geben zum Beispiel ausführliche oder reaktive Ausdrücke ein je unterschiedliches Bild auf die Rezeption des erlebten Religionsunterrichts. Dabei werden vor allem außergewöhnliche Merkmale codiert, was im Umkehrschluss bedeutet, dass wenig vorhandene Codierungen in der sprachlichen Analyse auf einen altersangemessenen, verständlichen Sprachgebrauch hindeuten.	kurzer, unvollständiger, fragmentarischer Satzbau ausgesprochen zögerliches oder abschließendes Antwortverhalten reaktives Antwortverhalten inhaltliche Unklarheit ungewöhnliche, aus dem Sprachduktus herausfallende Formulierung ausführliche Antworten
<b>2. Analyse des ästhetischen Ausdrucksverhaltens</b>	
Die Ausdrucksgestaltung in Bildern, kleinen Texten oder weiteren Gestaltungselementen wird als ein eigenständiger Rezeptionsaspekt von Schülerinnen und Schülern gesehen. Dabei werden verschiedene Ausdrucksgrade unterschieden. Als erstes geht es um die Darstellung isolierter, ausschmückender Gestaltungsmerkmale, die keinen oder kaum inhaltlichen Bezug aufweisen (a). Als nächste Graduierungsstufe wird die erkennbare Gestaltung von Unterrichtselementen kategorisiert, die einen gestaltenden Nachvollzug inhaltlicher Aspekte des erlebten Religionsunterrichts anzeigen (b). Erkennt man in der Gestaltung ein bewusstes In-Gebrauch-Nehmen gestalterischer Mittel, wie Farbe, Form oder Größe, ist eine Form-Inhalts-Relation vorhanden (c). Darüber hinaus gibt es gestalterische Elemente, die eine individuelle und eigeninterpretative Deutung der Unterrichtsinhalte anzeigen (d). Als letztes integrieren Kinder unter Umständen in ihre Gestaltungen im Nachdenkbuch oder in ihre Produkte aus dem Religionsunterricht persönlich bedeutsame Erfahrungen (e).	schablonenhafte Illustration Gestaltung von erkennbaren Unterrichtselementen erkennbare oder benannte Form-Inhalts-Relation Gestaltungen als Ausdruckssystem einer eigenständigen Erfahrungs- und Weltdeutung ästhetischer Vollzug persönlich bedeutsamer Erfahrungen

<b>Rezeption</b> Die Untersuchung der Rezeption stellt fest, wie die Heranwachsenden den von ihnen erlebten Religionsunterricht rezipieren. Das geschieht auf verschiedenen Ebenen.	
<b>3. Emotionale Einstellung</b>	
In diesem Punkt werden die emotionalen Haltungen und Reaktionen auf unterrichtliche Impulse beobachtet. Diese können sich in direkten Gefühlsäußerungen zeigen oder in emotionalen Reaktionen auf Inhalte geäußert werden. Um die inhaltliche Füllung zu erfassen, wird gleichzeitig nach der Erklärung der Gefühlslagen gefragt („Ich war fröhlich, weil ...“). Bei der Einteilung der Subcodes konnte um einer besseren Identifizierbarkeit willen eine nicht immer ganz sachgemäße Vereinheitlichung und Tendenz zu Polarisierung nicht ganz ausgeschlossen werden.	eher positiv ausgerichtete Gefühle eher negativ ausgerichtete Gefühle unentschiedene, evtl. gleichgültige Reaktionen kritische oder ablehnende Haltung oder Einstellung Äußerungen einer (hohen) Intensität
<b>4. Auseinandersetzungsebene</b>	
Bei der Analyse der Auseinandersetzungsebene wird erfasst, welche Herangehensweise an unterrichtliche Inhalte in den Äußerungen erkennbar wird. Im Mittelpunkt steht dabei die Ebene der Rekonstruktion, auf der sich die Schülerinnen und Schüler vornehmlich mit den Unterrichtsgegenständen beschäftigen, nicht so sehr die inhaltliche Auseinandersetzung. Untersucht werden dabei Äußerungen, die sich auf eher reproduktiver oder eher reflexiver Ebene bewegen. Darüber hinaus werden die Beiträge von Kindern codiert, die sehr verallgemeinernd formuliert sind bzw. von einer ausgeprägten persönlichen Meinung oder von einer hohen individuellen Bedeutsamkeit zeugen.	nacherzählende, wiedergebende, wiederholende Schilderung reflektierte Auseinandersetzung Äußerungen mit hohem Verallgemeinerungsgrad Aussagen mit einer ausgeprägten persönlichen Bedeutung und Überzeugung
<b>5. Rezeptionsweise</b>	
Bei der Analyse der Rezeptionsweise steht im Vordergrund, an was sich die Schülerinnen und Schüler erinnern. Dazu werden zwei Stufen der Erinnerung unterschieden. Zum einen wird nach spontanen Erinnerungsbeständen unterschieden und zum anderen werden den Kindern Gedächtnisstützen („Cues“) angeboten, die eine Erinnerung unterstützen. Als ein dritter Punkt werden Stellen festgehalten, in denen die Jungen und Mädchen ihr Nicht-Wissen, ihr Nicht-Kennen oder ihr Nicht-Erinnern benennen.	spontane Erinnerung Erinnerung mit Gedächtnisstützen (cues) Bekundungen des Nicht-Wissens und des Nicht-Könnens

<b>Konstruktion</b> Diese Analyse will aufzeigen, auf welche vorhandenen Konstrukte und Vorstellungen die Unterrichtsinhalte treffen. Diese Erhebung geschieht weitgehend indirekt, da die Beiträge aus den von den Kindern gemachten Äußerungen erschlossen werden, d.h. es gibt nur wenige direkte Nachfragen und Aufgabenstellungen dazu. In einem zweiten Schritt wird die Aufnahme der neuen Impulse überprüft, sprich Aktivierungsprozesse durch die religionsunterrichtlichen Elemente werden genauer unter die Lupe genommen. Im letzten Schritt werden Neuaufnahmen zu rekonstruieren versucht, die durch den Unterrichtsprozess initiiert wurden.	
<b>6. Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen</b>	
Bei diesem Analysepunkt geht es um die Beschreibung der vorhandenen Vorstellungen der Kinder. Dabei interessieren die Bilder, die bei ihnen vorhanden sind, auf die die neuen Wissensbestände treffen und auf deren Grundlage reagiert wird. Dazu werden zuerst vorhandene Bilder und Vorstellungen, die sich auf religiöse Inhalte (Gott, Engel, ...) beziehen, festgestellt. Des Weiteren wird nach Bezügen geschaut, die erkennen lassen, dass das Kind auf Vorkenntnisse aus dem Religionsunterricht Bezug nimmt. Diese können nicht immer ganz eindeutig auf ihre Quelle zurückgeführt werden, z.B. auf schulische, kirchliche oder familiäre Hintergründe. Darüber hinaus werden Aspekte untersucht, die für die Wissensbildung offensichtlich eine Rolle spielen, die jedoch außerhalb des Religionsunterrichts zu verorten sind, das sind vornehmlich die Familie, Faktoren einer kirchlich-sozialisatorischen Erziehung oder auch schulische Einflussfaktoren außerhalb des Religionsunterrichts. Als letztes werden Sätze aufgefunden gemacht, die wie zusammenhanglose Versatzstücke oder als wenig eingebundene Bekenntnissätze gelten können.	vorhandene religiöse Vorstellungen Vorkenntnisse aus dem Religionsunterricht Vorkenntnisse und Erfahrungen außerhalb des Religionsunterrichts zusammenhanglos erscheinende Versatzstücke oder „Bekenntnissätze“
<b>7. Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte</b>	
Dieser Analysepunkt versucht zu erfassen, was die unterrichtlichen Impulse auf inhaltlicher Ebene bei den Kindern auslösen: Regt es sie zu Weiterführungen der inhaltlichen Aspekte oder zu vertiefenden Erklärungen und Begründungen an? Werden durch inhaltliche Aspekte Frage- oder Suchprozesse oder gar Zweifel evoziert? Nennt das Kind Schwierigkeiten, die es mit der Aufnahme und Verarbeitung neuer Inhalte hatte? Bei welchen Inhalten sind diese Faktoren festzustellen; d.h. mit welchen inhaltlichen Aspekten werden diese Prozesse ausgelöst? Gibt es Themen, mit denen sich die Kinder immer wieder beschäftigen?	Weiterführung und Vertiefung unterrichtlicher Zusammenhänge Begründung und Erklärung Fragen, Suchbewegungen, Konflikte und Zweifel Schwierigkeiten
<b>8. Neuaufnahme</b>	
Die sich hier eröffnende Frage ist die, womit die aktuellen Unterrichtsthemen in Verbindung gebracht werden. Bettet die Schülerin oder der Schüler die angebotenen Impulse in neuere, größere Zusammenhänge ein, bringt sie/er sie mit bekannten Dingen in Verbindung? Können Stellen ausgemacht werden, an denen Vorstellungen, Wissen, Einstellungen (aufgrund der religionsunterrichtlichen Intervention) verändert werden? Ergeben sich aufgrund der Neuimpulse Widersprüche zu eigenen, aber noch mehr zu wissenschaftlichen Theorien und Vorstellungen? Kann man erkennen, dass Inhalte auf eine sachfremde oder ‚falsche‘ Weise aufgenommen worden sind?	neue Zusammenhänge neue Begriffs-, Vorstellungs- und Erklärungsmuster sichtbar neuer Erkenntnisprozess Widersprüche Misconceptions

Dieses Kategoriensystem schließt Doppelcodierungen nicht aus, da einzelne Items unter verschiedenen Blickwinkeln gesehen werden können. So kann in einer Aussage eines Kindes sowohl seine Expressivität als auch seine Konstruktionsleistung codiert werden. Diese Möglichkeit der Mehrfachcodierung wird in Kauf genommen, um die Komplexität unterrichtlicher Realität und individueller Rezeption zum Ausdruck bringen zu können.

Zu diesem Kategoriensystem wurde ein Manual erstellt, in dem eine Beschreibung der Subcodes, mögliche Abgrenzungen und Ankerbeispiele vermerkt wurden (vgl. 13.4).

Nach diesem Kategoriensystem wurden alle 24 Interviews und acht Nachdenkbücher codiert<sup>556</sup> und mit Fundstellen vermerkt.<sup>557</sup> Anschließend wurden die Codes in Codinglisten zusammengefasst, die als Grundlage für die Auswertung der Fallprofile dienten.<sup>558</sup> Dieses Auswertungssystem gestaltete sich aufwändiger als ursprünglich angenommen, war jedoch notwendig, um die Adäquatheit von Gegenstand und Methode zu sichern.<sup>559</sup>

### 7.3.4 Erstellung der Fallanalysen

Nach der Fallzusammenfassung und Fallstrukturierung wurde auf deren Grundlage eine Fallinterpretation erstellt, in welcher der Aneignungs- und Lernprozess von acht Kindern formulierend nachgezeichnet wurde. Für diese Fallprofile wurden die einzelnen Codinglisten gesichtet, nach Schwerpunkten zusammengefasst und in einen Auswertungstext gebracht, der sich im Aufbau an den angewendeten Kategorienbereichen anlehnte. Abweichungen ergaben sich aus einigen Themenaspekten, die zusammengefasst wurden, wie zum Beispiel die Weiterführungen und Begründungen (Kategorie 7a und 7b), und durch die Auslassung einiger Codes, die keine Nennungen ergaben (vgl. 7.4). Um Dopplungen zu vermeiden, wurden einige Themenaspekte stark gekürzt und in wesentlichen Aussagen zusammengeführt, so zum Beispiel die Auswertung der Expression.

Auf diese Weise entstanden acht, durch große Individualität gekennzeichnete Fallprofile, die detailliert einzelne Lernverläufe darstellen, gleichwohl aber auch eine „Ganzheit und Komplexität“ abbilden, was es ermöglicht, „zu genaueren und tief greifenden Erkenntnissen zu gelangen“<sup>560</sup>.

### 7.3.5 Thematische Analyse

In einem zweiten Auswertungsschritt wurden die Äußerungen der Grundschulkinder daraufhin untersucht, inwiefern sich in ihren individuellen Äußerungen thematische Grundlinien abbildeten. Es wurden demnach Muster und wiederkehrende Eindrücke gesammelt, die diachron aus dem Material herausgefiltert wurden. Diese Themenbereiche ergaben sich vornehmlich aus den Texten der Kinder, griffen aber auch Aspekte der konzeptionellen Diskussion auf. Die Aufstellung dieser Themen erfolgte sukzessive während der Arbeit an den Fallanalysen in Form eines Themenspeichers. Dieser wurde nach Abschluss der Fallanalysen neu gesichtet, geord-

---

<sup>556</sup> Der Textumfang des Originalmaterials umfasste ca. 300 Seiten.

<sup>557</sup> Für diesen Auswertungsschritt wurde das Programm MAXqda der Firma VERBI Software. Consult. Sozialforschung. GmbH Germany verwendet. (<http://www.maxqda.de/>).

<sup>558</sup> Die Codinglisten der interviewten Kinder finden sich im Anhang. Durch die Möglichkeit der Doppelcodierung zwischen den drei großen Kategorienbereichen ergaben sich recht umfangreiche Codinglisten; d.h. etwas das als sprachlich auffällig codiert wurde, konnte ohne weiteres auch noch in einem anderen Kategorienbereich codiert werden, vgl. 13.4..

<sup>559</sup> vgl. Flick, Uwe: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl., Reinbek 2007. 22.

<sup>560</sup> Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Aufl., Weinheim/Basel 2002. 42.

net, ergänzt und gekürzt. Daraufhin wurde noch einmal das komplette Originalmaterial gesichtet, inklusive jener Interviews, die nicht in den Fallprofilen ausgewertet wurden. Damit wurde die Analyse auf eine breitere Textgrundlage gestellt und der Katalog der Themen überprüft und revidiert.<sup>561</sup>

Auf diesem Weg fanden sich 15 Themenaspekte, die in vier Untergruppen zusammengefasst wurden und interessante Einblicke in und Perspektiven auf den aktuell praktizierten Religionsunterricht sowie auf einige konzeptionelle Debatten der Religionsdidaktik werfen:

- Was bleibt vom Religionsunterricht?
- Wie lernen Kinder im Religionsunterricht?
- Wie gestaltet sich Lernen im Religionsunterricht?
- Der Religionsunterricht und die Kirche

## 7.4 Kritische Reflexion

Die Reflexion eines derartig aufwändigen Untersuchungsplans scheint aufgrund seiner Komplexität, der variierten empirischen Ansätze und der Unwägbarkeiten der Feldforschung unumgänglich.

Der häufig vorgebrachte Einwand, dass es schwierig sei, mit Kindern empirische Forschung zu betreiben, hat sich hier nicht bestätigt. Es gab nur vereinzelt Kinder, die sich bis zum Schluss befangen zeigten. Sie konnten jedoch, ohne empirische Verzerrungen zu erzeugen, aus der Fallanalyse ausgeschlossen werden, da eine große Menge von Auswertungs‘material‘ zur Verfügung stand. Der weitaus größere Teil der Kinder stellte sich mit immenser Mühe und hoher Ernsthaftigkeit den Forschungsaufgaben. Bis zum Ende des Schuljahres nahmen alle Kinder motiviert Einträge in das Nachdenkbuch vor und kamen offensichtlich gerne zu den Interviews, sodass es keinen Anlass gibt, ihre Aufrichtigkeit und ihr ehrliches Bemühen anzuzweifeln.<sup>562</sup>

Das Erhebungsinventar hat sich über weite Strecken gut bewährt, einige Schwierigkeiten, wie die der Verschriftlichung, konnten bereits im Vorfeld gut abgefedert werden.<sup>563</sup>

Bei der Anlage der Untersuchung war aufgrund von Forschungsempfehlungen für Untersuchungen mit Kindern auf umfangreiche narrative Teile verzichtet worden. Es ergab sich jedoch, dass die Schülerinnen und Schüler zumindest in der Wiedergabe gehörter narrativer Unterrichtselemente sehr wohl mit narrativen Beiträgen reagieren konnten und teilweise gerade auf diesem Weg sehr ausführliche Redebeiträge in das Interview einbrachten (vgl. 9.1.1./9.3.3.).

Bei der Aufstellung der inhaltlichen Schwerpunkte haben sich einige interessante Differenzen ergeben: Einige Punkte, die vorher als elementar und zentral angenommen wurden, ließen sich in den Sinnstrukturen der Kinder nicht oder kaum wiederfinden. So gab es zum Beispiel fast keine wirklich als ‚Misconceptions‘ anzusehenden Äußerungen (vgl. 10). Hier eröffnet sich, vor allem im Vergleich mit anderen Fachdidaktiken, in denen diese Konzepte aktuell einen Diskussionsschwerpunkt ausmachen,<sup>564</sup> offensichtlich ein fachliches Spezifikum: Es ist offensichtlich

<sup>561</sup> Aufgrund dieser Überarbeitungsschritte entfielen auch einige Themen, die zu Beginn noch als bedeutsam eingeschätzt worden waren, so zum Beispiel die Unterscheidung nach Gender-Aspekten.

<sup>562</sup> Diese Situation ist bei etwas älteren Schülerinnen und Schülern durchaus anders denkbar.

<sup>563</sup> Das Problem der Verschriftlichung ist bereits an anderer Stelle diskutiert worden (vgl. 7.1.3). In sehr kurzen Beiträgen konnten sich die Kinder durchaus aussagekräftig äußern.

<sup>564</sup> So nutzen zum Beispiel Unterrichtsfächer wie die Naturwissenschaften oder die Mathematik Fehler und Fehlinterpretationen als Ausgangspunkt und Diagnoseinstrument der Denkstrukturen und Lernwege der Schülerinnen und Schüler; vgl. Prediger,

schwer, vorhandene religiöse Alltagsvorstellungen als Fehlentwicklung zu identifizieren, wie es in anderen Fachdidaktiken, wie der Physik oder der Biologie, möglich ist. Religionsunterrichtliche Inhalte werden offenbar selten so rezipiert, dass in ihnen wirklich falsche oder missverständliche Aspekte zum Ausdruck kommen und die somit im Sinn einer Fehleranalyse zum Ausgangspunkt weiterer Lernprozesse werden könnten. Am ehesten lassen sich diese Entwicklungen an den widersprüchlichen Aussagen über Gott wiederfinden (s.u.).

Ebenso zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler insgesamt wenig Fragen an die aktuellen unterrichtlichen Inhalte stellen. Ihre Anfragen waren häufig eher existentieller Natur oder tangierten dann Aspekte des erlebten Unterrichts, wenn sie in großem Widerspruch zu vorhandenen Vorstellungen standen, wie beispielsweise Ambivalenzen im Gottesbild.

Ein gewichtiger forschungsmethodischer Einwand entstand durch den Einsatz des Nachdenkbuchs und der Interviews: Die in ihnen sich vollziehenden Reflexionen des Unterrichtsprozesses nahmen selbstredend und unvermeidlich Einfluss auf den Lernprozess selbst; das heißt, mit dem Einsatz dieses Erhebungsinstruments war ein intervenierender Einfluss nicht auszuschließen, der auch bei anderen Forschungszugängen selten vollständig vermieden werden kann. Durch den Einsatz des Nachdenkbuchs war ohne Zweifel eine Vertiefung der Lerninhalte gegeben, den die Schülerinnen und Schüler ohne das Schreiben nicht gehabt hätten. Auch wenn es in der Untersuchung unter anderem um das Erfassen langfristiger Entwicklungsperspektiven geht, die durch den intervenierenden Charakter beeinflusst wurden, sollte auch die Rezeption der einzelnen Unterrichtseinheit erfasst werden, die durch das Nachdenkbuch gut abzubilden war. Die Wirkung dieser Erhebungsform erschien in Abwägung mit dem Nutzen kalkulierbar und vertretbar.<sup>565</sup> Somit war die Intervention in die Reflexionsprozesse der Kinder zwar nicht auszuschließen, die Intervention in den Unterricht selber war jedoch außerordentlich gering, da die Nachdenkbücher immer erst nach Abschluss der Unterrichtsreihe eingesetzt wurden. Die Authentizität was demzufolge durch eine große „Alltagsähnlichkeit“ durchaus gegeben.<sup>566</sup>

Als schwierig hat sich die Frage erwiesen, inwiefern sich ein Entwicklungsprozess bei den Kindern aufzeigen lässt. Bei der Anlage der Untersuchung war davon ausgegangen worden, dass sich aus den über fast ein ganzes Jahr verteilten Beiträgen der Kinder Entwicklungslinien erkennen ließen.<sup>567</sup> Dies war auch bei einigen Kindern durchaus der Fall. Bei anderen waren eindeutige Entwicklungslinien nur schwer aufzuweisen. Auch stellte es sich als schwierig heraus zu erfassen, welche Entwicklungen durch das *schulische* Lernen bei den Schülerinnen und Schülern ausgelöst wurden.

Inwieweit die ausgewerteten Lernprozesse der Kinder tatsächlich langfristig und nachhaltig waren, konnte auch trotz der Anlage als Längsschnittstudie nicht definitiv aufgezeigt werden.<sup>568</sup> Auch wenn mit der Möglichkeit zu rechnen ist, dass sich Kinder nach einiger Zeit nicht

---

Susanne/Wittmann, Gerald: Aus Fehlern lernen - (wie) ist das möglich? In: Praxis der Mathematik in der Schule 51 (2009)27. 1-8; vgl. Oser, Fritz/Spychinger, Maria: Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim 2005; vgl. 10.

<sup>565</sup> Zudem waren Reflexionsprozesse durch den Unterricht bereits gegeben, da beide Lehrerinnen die Möglichkeit nutzten, am Ende der Unterrichtsreihe zumindest kurz den Unterricht noch einmal Revue passieren zu lassen. Die Verstärkung der reflexiven Wirkung verblieb somit in einem überschaubaren Rahmen.

<sup>566</sup> Porzelt, Burkard: Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik. In: Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Probleme. Münster 2000. 66.

<sup>567</sup> Aus dem Grund wurde zum Beispiel der Interviewleitfaden nahezu unverändert eingesetzt und einige Arbeitsaufträge, zum Beispiel die Gottesbildardarstellung, mehrfach wiederholt.

<sup>568</sup> Die mangelnde Kontinuität in den kindlichen Äußerungen ist ebenfalls angeführter Kritikpunkt im Bereich der Kindheitsforschung, vgl. z.B. Fuhs, Burkhard: Qualitative Interviews mit Kindern. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim 2000. 87-103; vgl. z.B. Lipski,

mehr explizit erinnern,<sup>569</sup> kann davon ausgegangen werden, dass die Konstruktionen der Kinder und die von ihnen entwickelten Bilder weiter wirken, auch wenn sie sich einem direkten Bewusstwerdungsprozess entziehen; ein „Wandel von Rahmentheorien vollzieht sich langsam über größere Zeiträume hinweg“<sup>570</sup>.

Bei der kritischen Reflexion der Methode muss zudem angemerkt werden, dass durch das Zulassen von doppelter Codierung die Menge des Materials nicht deutlich reduziert wurde. Diese Verfahrensweise ergab jedoch den großen Vorteil einer guten Strukturierung und Akzentuierung des Materials.

Ein Einwand gegen die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse ist, dass sie Aussagen aus ihren Kontexten extrahiere und somit einen übergreifenden Verständnishorizont unter Umständen einschränke. Diese Befürchtung erwies sich in Bezug auf das Material aber als unbegründet, da die Kinder - bis auf die Ausnahme der gerade erwähnten Narrationen - sich häufig in relativ überschaubaren Aussagekomplexen äußerten, die nicht selten in Gänze codiert wurden.<sup>571</sup>

Größere Probleme ergaben sich eher bei der bewusst nicht immer ganz trennscharf konzipierten Definition der Items. Auch das führte zu Doppelcodierungen, die jedoch durch eine Reduktion in der Auswertung der Fallprofile (s.o.) ausgeglichen werden konnten.

Selbstverständlich bleiben immer Grenzen, die durch das Material bedingt sind: Das zeigte sich besonders in der Auswertung der Kinderzeichnungen und -texte, deren Erstellung durch vielfältige Bedingungsfaktoren beeinflusst wurden, etwa die zeichnerische Begabung, die sprachliche Ausdrucksfähigkeit oder andere situative Bedingtheiten. Durch eine vielfach vorsichtige und nur andeutende Interpretation wurde versucht, diese kindlichen Äußerungen angemessen zu sehen und zu verstehen. Gleichwohl bleibt zu bedenken, dass empirische Forschung „bei allen Verheißungen von Objektivität eine Konstruktion von Wirklichkeit“ bleibt, „die nicht mit der Wirklichkeit selbst zu verwechseln ist.“<sup>572</sup>

---

Jens: Zur Verlässlichkeit der Angaben von Kindern bei standardisierten Befragungen. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim 2000. 77-86.

<sup>569</sup> vgl. Oberthür, Rainer: Wo ist das Kind, das ich gewesen? Was bleibt von vier Jahren Religionsunterricht in der Grundschule? In: KatBl 131(2006)2. 82-85.

<sup>570</sup> Sodian, Beate: Entwicklung des Denkens. In: Oerter, Ralf/Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. 6. Aufl., Weinheim/Basel 2008. 464.

<sup>571</sup> Falls in der Analyse Unsicherheiten bzgl. des Verstehenskontextes auftraten, konnten sie in einem Rückgriff auf die Originaltexte schnell geklärt werden (Fundstellenbezeichnung).

<sup>572</sup> Kumlehn, Martina: Unterrichtsforschung Religion – Hermeneutische Annäherungen im Spannungsfeld von Verheißung und Versuchung. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6(2007)2. 65.



## 8. Strukturierende Inhaltsanalyse der Interviews und der Nachdenkbücher

Im folgenden Kapitel werden in acht Fallanalysen die Lernprozesse nachgezeichnet und ausgewertet, die im Nachgang des erlebten Religionsunterrichts festzustellen waren.<sup>573</sup> Die Auswahl und die methodische Herangehensweise wurden im vorangegangenen Kapitel ausführlich dargestellt. Die Gliederung der einzelnen Falldarstellungen orientiert sich an der Systematik des Kategoriensystems, das in den drei Schritten von Expression, Rezeption und Konstruktion die möglichen Lernverläufe einzufangen versucht. Darunter fallen im Bereich der Expression die Analyse der Sprache und des ästhetischen Ausdrucksverhalten und im Bereich der Rezeption die emotionale Einstellung, die Ebene der Auseinandersetzung und die Rezeptionsweise. Der Bereich der Konstruktion ist untergliedert in drei Teile: Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen (vorhandene religiöse Vorstellungen, Vorkenntnisse aus dem Religionsunterricht, Vorkenntnisse und Erfahrungen außerhalb des Religionsunterrichts und zusammenhanglos erscheinende Versatzstücke<sup>574</sup>); die Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte (Weiterführung und Vertiefung unterrichtlicher Zusammenhänge; Begründung und Erklärung; Fragen, Suchbewegungen, Konflikte und Zweifel) sowie die Neuaufnahme (Einordnung in neue Zusammenhänge und der Lernprozess in den einzelnen Unterrichtseinheiten). Die jeweilige Fallbeschreibung endet mit einer zusammenfassenden Falldarstellung.

### 8.1 Lukas

#### 8.1.1 Expression

##### Sprache<sup>575</sup>

Lukas äußert sich in einfacher, klarer Sprache. Er verfügt über einen altersangemessenen, flüssigen Sprachgebrauch, der keine besonderen Auffälligkeiten zeigt. Seine zögerlich-kurzen und reaktiven Sprechbeiträge deuten auf einen reflexiven Erschließungszugang hin und zeigen, dass er beim Sprechen nachdenkt und seine Gedankengänge entwickelt. Gleichzeitig wird Lukas relativ einsilbig, wenn er genug gesagt zu haben meint. In seinen ausführlichen Redebeiträgen zeigt sich ein gutes Denkvermögen und die Fähigkeit zur prägnanten Schwerpunktsetzung. Er verwendet immer wieder Wendungen, die aus seinem altersgemäßen Sprachduktus herausfallen, wie zum Beispiel „Das ist der Sinn“ oder „so was wie Freiheit“.<sup>576</sup>

##### Ästhetisches Ausdrucksverhalten<sup>577</sup>

In den wenigen Bildern malt Lukas klar und einfach, mit sparsamen Gestaltungsmerkmalen. Er malt Szenen aus einem Fußballspiel, aus dem Straßenverkehr oder Bilder mit naturwissenschaftlichen Phänomenen, wie beispielsweise eine Sonnenfinsternis.

<sup>573</sup> Für eine genauere Rekonstruktion der Unterrichtsinhalte, auf die die Kinder Bezug nehmen, sei an dieser Stelle auf das Kapitel: Einbettung in den konkreten Unterricht (7.2.2.) und die Aufstellung der Unterrichtsmedien im Anhang (13.2) hingewiesen. Wenn in den folgenden Texten die Kinder zitiert werden, handelt es sich häufig um Originalzitate; d.h. sie sind in der Orthographie und Grammatik der Kindertexte belassen.

<sup>574</sup> Dieser Punkt wird nur bei den Kindern aufgeführt, bei denen er eine auffällige Rolle einnimmt.

<sup>575</sup> Für Lukas' Ausdrucksweise und sein Sprachvermögen gibt es insgesamt wenige Nennungen. Sie verteilen sich auf eine Nennung in der Kategorie „kurz und unvollständig“ und fünf Nennungen in der Kategorie „ausführlich“. An drei Stellen spricht Lukas „zögerlich/ablehnend“ und äußert sich viermal mit „ungewöhnlichen“ Redebeiträgen. Die höchsten Werte finden sich mit acht Nennungen bei Merkmalen der „reaktiven“ Sprechweise. An keiner Stelle äußert er sich „unklar“.

<sup>576</sup> vgl. Lukas3, 11, 48, 52; vgl. Lukas2, 106.

<sup>577</sup> Als ästhetische Ausdrucks-kategorien sind drei (zwei) Beiträge der Kategorie „Illustration“ zu finden und drei (zwei) zur Darstellung von „Unterrichtselementen“. Ein Bild bringt eine ausgeprägte „Form-Inhalt-Relation“ zum Ausdruck. An dreizehn (elf) Stellen finden sich eigene ästhetische Deutungen von Lukas und in elf (zehn) Gestaltungen werden ‚persönliche Erfahrungen‘ von ihm sichtbar. Die Zahlenwerte vor der Klammer beziehen sich auf alle Nennungen; die in den Klammern lediglich auf die Nennungen in den Interviews; d.h. ohne die Werte der Nachdenkbücher. Häufig wurden diese in den Interviews noch einmal angesprochen und würden somit doppelt gezählt (vgl. 13.5).



Abb. 6: LukasNDB, 45.

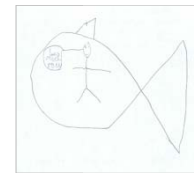


Abb. 7: LukasNDB, 19.

I: ... Mhm. Und weißt du, warum du das grad dahin gemalt hast?  
L: Mh::: ja. Weil das mit dem Thema zu tun hat. Und weil, ehm,  
weil das auch, mit den Malonen, da kommt die Sonne irgendwann  
mal wieder zum Vorschein. (Lukas2, 94-96)

I: Aha. Der Jona im Fischbauch und der sagt: Lass mich raus!  
Das ist für dich das Titelbild zu Jona.  
(Lukas1, 161)

Aufgrund seiner gründlichen und gewissenhaften Bearbeitung sind Lukas' Bilder häufig mit einer eigenen Deutung versehen.<sup>578</sup> So kommt es zu einer großen Anzahl von Gestaltungen mit Eigeninterpretation oder persönlicher Beteiligung. Lukas setzt in seinen Bildern die angebotenen Geschichten sehr selbstständig fort, kann sie dann erläutern und interpretieren.

Zudem gestaltet Lukas auch konkrete Unterrichtselemente, die von ihm häufig in einem zentralen Detail zusammengefasst werden (Fisch oder Sonne), sodass sich in den ästhetischen Gestaltungen sein Abstraktionsvermögen ablesen lässt.

In mancher Hinsicht ergibt sich jedoch auch ein etwas zwiespältiger Eindruck. So dominiert zum einen ein sehr realitätsnaher Zugang und zum anderen gibt es Elemente einer eher bildhaft-magischen Gottesdarstellung, wenn Lukas Gott malt, wie er auf einer Wolke sitzt und von Engeln oder verstorbenen Verwandten umgeben ist. Diese lokale Vorstellung passt wenig zu Lukas' astronomischen Kenntnissen. Diese Ausdrucksgestalten einer hybriden Vorstellung finden sich besonders in seinen Bildern zu Beginn des Schuljahres.



Abb. 8: LukasNDB, 13.

L: Ich würde malen, wie Gott, ähm, auf 'ner Wolke sitzt und ...  
I: Also, so ähnlich wie hier {deutet auf das Bild im Nachdenkbuch} ...  
L: ... neben meinem Opa sitzt und, und neben dem Vater, also mein Uropa  
und die passen dann alle auf mich auf. Dass ich ..., dass, dass ich dann auf 'ner Straße  
stehe, also n' am Straßenrand und dann springt die Ampel plötzlich um und dann, und  
dann bleibt dann das Auto stehen, das mich fast überfahren hat. (Lukas1, 394-396)

## 8.1.2 Rezeption

### Emotionale Einstellung<sup>579</sup>

Lukas versetzt sich sehr empathisch in die vorrangig narrativ vermittelten Geschichten, die bei ihm vielfach positive Gefühle hervorrufen: Er freut sich mit Jona und den Menschen aus der Malon-Geschichte, und er ist fröhlich über die Rettung der Fische in den Gottes-Parabeln.<sup>580</sup> Dabei verbleibt er nicht auf der rein darstellenden Ebene, sondern entwickelt positiv besetzte eigene Positionen, wenn er zum Beispiel Aufgaben beschreibt, wie „für andere ein Licht“<sup>581</sup> sein zu kön-

<sup>578</sup> Lukas arbeitet sehr langsam und gründlich. Er schafft es nicht immer, Arbeitsaufgaben zu beenden bzw. alle Teilaufgaben zu erledigen. Er hat auch einige Gestaltungsaufgaben im Nachdenkbuch nicht erledigt, z.B. weil er krank war.

<sup>579</sup> Lukas emotionale Reaktionen sind sehr unterschiedlich verteilt: Sie zeigen sich in zwölf (neun) positiven, zwanzig (17) negativen und 45 (34) intensiven Gefühlsäußerungen. In fünf Äußerungen zeigt Lukas sich unentschieden. Die negativen und intensiven Nennungen nehmen demnach in seinen Äußerungen einen großen Raum ein.

<sup>580</sup> Die verwendeten Unterrichtsmedien sind im Anhang zu finden; vgl. 12/13.2.

<sup>581</sup> Lukas2, 80-81.

nen oder wenn er sagt: „Fröhlich war ich, dass er (der Fisch Emil; E.H.), dass er nicht noch mal probiert hat, das Wasser zu finden.“<sup>582</sup>

Bei den **Negativnennungen** verstärkt sich in besonderem Maß der Eindruck, dass Lukas mit den Protagonisten der Geschichten mitgeht und sich intensiv mit ihnen identifiziert. So ärgert er sich über Ungerechtigkeiten und Streitigkeiten. Er kann sich emotional engagieren und ereifern, wenn er mit Ärger und Wut reagiert. Dabei beziehen sich diese starken Gefühle sowohl auf Geschichteninhalte als auch auf theologische sowie lebensweltliche Zusammenhänge.

L: Ich war ärgerlich, als Jona abgehauen ist (Lukas1, 209; LukasNDB, 21)

L: ... war der so gemein zu ihm, der war doch so gemein zu ihm, so gemein zu ihm. (Lukas1, 94)

L: Ja, wir Menschen sind Tiere.

I: Da hast du dich geärgert?

L: Ja, da hab ich mich geärgert und zwar ganz doll. Ich bin kein Tier. (Lukas3, 227-229)

Trauer verspürt Lukas bei Geschichten, die er im Religionsunterricht kennengelernt hat, wenn zum Beispiel Mose „das ganze Land nie gesehen“<sup>583</sup> hat. Oder er ist traurig bei ihm persönlich nahegehenden Situationen.<sup>584</sup> Auffällig ist, dass Lukas Trauer oder Traurigkeit häufig mit einem Verlust, einem Weggang oder einem Abschied in Verbindung bringt. Es macht Lukas traurig, als der Wanderer in der Geschichte geht<sup>585</sup> und als die befreundeten Tiere sich trennen.<sup>586</sup> Er nennt dieses Gefühl ebenfalls in Zusammenhang mit seinem verstorbenen Großvater.<sup>587</sup> An anderer Stelle berichtet er vom Wegzug eines guten Freundes in eine weiter entfernte Großstadt<sup>588</sup> oder vom Tod des kleinen Prinzen.<sup>589</sup> Lukas kann demnach seine Gefühlslage sehr differenziert wahrnehmen.

Der Eindruck, dass Lukas in einer **hohen Gefühlsintensität** mit den Geschichten und den Figuren mitlebt, verstärkt sich weiter bei der Betrachtung der intensiven Gefühle. Er kann dann „sehr, sehr“<sup>590</sup> traurig werden oder ist „fast immer gespannt“<sup>591</sup>, wenn es um Tiere, insbesondere Fische, geht. Dabei betreffen diese Gefühle häufig den weiteren Fortgang der Unterrichtsinhalte oder Unterrichtssituationen, die ihn besonders aufregen. Auch wenn Lukas intensive Gefühle mehrfach in Zusammenhängen nennt, in denen sich unerwartete und unrealistische Perspektiven eröffnen, erlebt er die vermittelten Geschichten häufig auf einer sehr realistischen Ebene.

L: Ähm, nein, überall, wo ... . In den Geschichten gibt's dann ja dann, ob, ähm, ich find nämlich, es immer spannend, ob, ob es weiter geht oder ob der kurz danach stirbt oder so. (Lukas3, 255)

I: „Ich war gespannt, als Jona geschluckt wurde.“ Warum warst du da gespannt?

L: Weil ich dachte, der kommt da nich mehr raus. (Lukas1, 219-220)

**Unentschiedene Gefühle** sind fast ausschließlich bei Äußerungen zu finden, die ein vertieftes Nachdenken oder eine reflexive Übertragungsleistung erfordern. Lukas wägt genau ab, wie sich Dinge zueinander verhalten, und prüft gründlich, bevor er zu einer Meinung kommt. Häufig entscheidet er sich dann für ein „Entweder-Oder“.

I: Lukas, es gibt Menschen, die sagen: Jona ist ein wichtiger Mann für den Glauben. Was würdest du denn, ... würdest du zu dem Satz sagen? L: ... (6) ... mhm ... je nachdem. (Lukas1, 313-314)

---

<sup>582</sup> Lukas3, 122.

<sup>583</sup> Lukas3, 242.

<sup>584</sup> vgl. z.B. Lukas2, 348-351.

<sup>585</sup> vgl. Lukas2, 77-78.

<sup>586</sup> vgl. Lukas3, 102.

<sup>587</sup> Lukas' Großvater verstarb während der Erhebungsphase. Dieses Motiv taucht in seinen Auseinandersetzungen relativ häufig auf; vgl. z.B. Lukas2, 347-349.

<sup>588</sup> vgl. Lukas3, 298.

<sup>589</sup> vgl. Lukas2, 215; vgl. Lukas2, 144-148; vgl. 8.1.3.3.

<sup>590</sup> Lukas2, 142.

<sup>591</sup> Lukas3, 127.

L: Und dann wär das doch was, was ein wichtiges Thema wär oder eher nicht son wichtiges Thema. ... (2) ... un-entschieden. Ne?

L: Ja. So zwei zu zwei. (Lukas2, 262-263)

Es ist erkennbar, dass sich Lukas besonders durch die Beschäftigung mit unterrichtlichen Inhalten emotional involvieren lässt. Auch bei Aspekten, wie Arbeitsaufträgen oder seinem Haustier (Schildkröte),<sup>592</sup> zeigt er gefühlsmäßige Reaktionen, wenngleich deutlich seltener. Ferner sind bei Aussagen über sein Gottesbild vereinzelte Gefühlsreaktionen festzustellen.

### Ebene der Auseinandersetzung<sup>593</sup>

Lukas nimmt den erlebten Religionsunterricht auf einer vorrangig reflektierenden Ebene wahr. Er erinnert sich detailreich und gut an die gehörten Texte. Besonders umfangreich sind seine **Nacherzählungen** bei den Unterrichtsreihen zu Gott und Jona.<sup>594</sup>

L: Dass Jona, mhm, abgehauen ist, dass er die ganzen, den Auftrag nicht machen wollte, dann is' er auf ein Schiff gegangen, dann, dann, hat er sich nur in die Kabine gehockt und dann hat er irgend gesagt: „Werf mich doch über Bord. Dann ham se das auch getan. Und dann wurd' er von einem Fisch verschluckt. Der hat ihn dann ausgespuckt, weil, ich glaube, dass Gott gedacht hat, dass ihm, dem Fisch gesagt hat, dass er ihn ausspucken soll, weil Jona auch gesagt hat, er wird den Auftrag machen. Und dann ist er nach Ninive geschwommen und hat allen Leuten von Gott berichtet ...

L: mhm ...

L: ... und dass man gute mach ..., Sachen machen soll. Und als, als er erfahren hat, dass Ninive nicht unterging, - geht, dann, (1) ... mhm, war er s..., sauer oder beleidigt, je nachdem wie man's sieht, und dann hat Gott ihn eine Pflanze, eine Pflanze ins Ohr gesetzt und dann hat ein Wurm oder ein Sturm die kaputt gemacht. Die ist dann über Nacht vertrocknet. (Lukas1, 5-7)

L: In den letzten Religionsstunden haben wir drei Themen durchgenommen, und in diesen Themen ging es einmal um Blinden und d-, um die Blinden und einen Elefanten, in dieser Geschichte wurde erzählt, dass sie den Elefanten gefühlt haben, aber nicht gesehen haben. Und dann haben die gesagt, z.B. einer von den dreien hat gesagt: Mhm, der ist so dünn wie ein, der ist so dünn und rau wie ne Säule. Nee! Aber ... einer, der das Bein betastet hat, hat gesagt, der ist so dünn und rund wie ne Säule. Der Andere hat gesagt, der ist so rau wie eine Eisenstange. Und der, der das Ohr ges-, gefühlt hat, hat auch gesagt, das ist sehr rau. Und er wenn man, wenn man, haben wir bei dieser Religionsstunde festgestellt, so ist das auch bei Gott. Jeder fühlt etwas von Gott und stellt sich ihn vor und am Ende kommt ein Puzzle raus. Zwar fehlen da noch n' paar Stücke vom Puzzle, aber ist schon n' großes Bild. (Lukas3, 4)

Besonders die vielfältigen Geschichten zur Gotteserfahrung, die zum großen Teil als attraktive Tierparabeln thematisiert wurden, kann Lukas **ausführlich** darstellen. Sehr detailliert erzählt er sie nach und thematisiert deren zentrale Aussagen. Neben den aktuellen Unterrichtsinhalten des erhobenen Unterrichts kann Lukas darüber hinaus auch Themenbereiche, wie die Mose-Reihe, nacherzählen.<sup>595</sup>

Eine besondere Stärke zeigt Lukas in **reflektierenden** Auseinandersetzungen. Sie erstrecken sich über zahlreiche Unterrichtsinhalte, zu denen er seine Ideen entwickelt und die er sich kognitiv erschließt. Er versucht, Ereignisse und Verläufe logisch zu erfassen, indem er Begründungen und Erklärungen abgibt (vgl. 8.1.3.2). Dabei nimmt er immer wieder kritische Distanz zu den Texten ein. Zudem leitet Lukas aus den Geschichten Schlussfolgerungen für seine eigene Einstellung ab, zum Beispiel dass „man sich entscheiden muss“ oder dass man „noch mal überlegen, und dann [...] die Vorteile sehen“ kann<sup>596</sup>. Häufig verbindet er seine reflexiven Auseinandersetzungen somit

<sup>592</sup> vgl. z.B. Lukas2, 20-22; Lukas2,56-58; Lukas2, 80-83; Lukas2, 348-349

<sup>593</sup> In der Kategorie ‚Ebene der Auseinandersetzung‘ antwortet bzw. erzählt Lukas elfmal auf nacherzählende Weise, 32-mal in reflektierender und 44-(39-)mal in persönlicher Ausdrucksweise. Vier (drei) Äußerungen sind in sehr allgemeiner Ausdrucksweise gehalten.

<sup>594</sup> Während der Licht-Reihe war Lukas krankheitsbedingt nicht durchgängig anwesend. Unter Umständen ist dies der Grund dafür, dass er zu dieser Reihe relativ wenige Aspekte nennt. Den darin enthaltenen narrativen Teil, nämlich die Geschichte der Malonen, betrachtet er zudem als nicht zur Reihe gehörig („[...] Malon zu Ende gehört. Und dann ham wir mit dem Thema Licht angefangen.“; Lukas2, 7.

<sup>595</sup> Die Unterrichtsreihe zu Mose wurde zwischen den erhobenen Unterrichtsreihen zum Thema Licht und Gott durchgeführt.

<sup>596</sup> Lukas1, 344; Lukas1, 182.

mit einem persönlichen Urteil und einer individuellen Einschätzung<sup>597</sup> oder belegt sie mit einer emotionalen Bewertung.

Eine besondere reflexive Eigenschaft ist es, Zusammenhänge und Beziehungen zwischen Sachverhalten zu entdecken bzw. herzustellen. In diese Betrachtungen bringt Lukas naturwissenschaftliche Zugangsweisen und Denkmuster ein.<sup>598</sup> Er stellt Sprachbetrachtungen an, mit denen er formale Defizite von Geschichten bemängelt („kein richtiges Ende“)<sup>599</sup>. Er kann verschiedene Texte und deren Inhalte miteinander in Beziehung setzen, vergleichen und bewerten.<sup>600</sup> Er greift auf sein religiöses Wissen zurück und setzt neu Erlerntes damit in Verbindung.<sup>601</sup>

Wie schon bei seiner Ausdrucksfähigkeit steht diese Fähigkeit zur Reflexivität in einer gewissen Spannung: Unterrichtsinhalten begegnet Lukas sowohl mit distanzierter Reflexion als auch in sehr konkreter Zugriffsweise. Der reflexive Zugang ist demnach nicht der von ihm durchgängig angewandte oder einzige Weg, sich mit den unterrichtlichen Inhalten auseinanderzusetzen, sondern er greift auch immer wieder auf sehr konkrete Bezüge zurück.

L: Weil, weil die Malonen, die ham das ja noch nie gesehen, wie die Sonne da war. Und wenn man die Sonne zum ersten Mal sieht, dann ist das ja auch so was wie Freiheit. (Lukas2, 106)

L: Nee, ne? Könntest du dir denn vorstellen, wie so einer aussehen würde? So ein zweiter Teil?

L: Dass der Mann vielleicht wieder kommt. Und noch was über den Mond erzählt. (Lukas2, 162-163)

Lukas' ausgeprägte Neigung zur Reflexion ist gepaart mit seiner Fähigkeit, seine **persönliche** Meinung, Einstellung und Betroffenheit auszudrücken. In diesen Auseinandersetzungen entwickelt er eine eigenständige Position, die er außerordentlich engagiert und pointiert vertritt. Inhaltlich geht es ihm häufig um die Bewertung und Einordnung menschlichen Verhaltens, nicht selten um Einsicht und Verzeihung. Lukas engagiert sich bei mitmenschlichen oder sozialen Fragestellungen, wie denen von Vertrauen und Freundschaft, die häufig aus seinem sehr konkreten Lebensumfeld herrühren.<sup>602</sup> Neben diesen veranlassen ihn besonders naturwissenschaftliche Themen sowie die Frage nach Gott zu einer persönlichen Auseinandersetzung. In sehr differenzierter Urteilsfähigkeit formuliert er an manchen Stellen schon fast abstrakte Erkenntnisse.

L: Eine Scheibe, eine helle Scheibe. Und das fand ich spannend, weil vorher hat man ja noch so erzählt, die Erde wär ne Scheibe, die Sonne ist ne Scheibe. Und ich, ich interessier mich für das Weltall und für die ganzen Planeten. (Lukas2, 134)

L: Das Thema Gott ist wertvoll, ja, aber, aber in Religion geht ja über Gott. (Lukas3, 320)

L: Man sollte an Gott glauben. Sonst macht der noch irgendwie was mit denen. (Lukas2, 314)

L: Weil man muss sich auch glaub, man muss sich auch trauen, immer wieder ja zu sagen. (Lukas1, 313-314)

L: ... dann merkt man erst, dass Gott nicht mehr da ist. (Lukas3, 15)

## Rezeptionsweise<sup>603</sup>

Lukas kann sich gut an Lerninhalte erinnern und sie später wiedergeben. Wenn er nach seinen **spontanen** Erinnerungen gefragt wird, benennt er sofort die zentralen Kernbereiche der Themen. Darüber hinaus erzählt er lebendig, umfangreich und schlüssig von den wichtigsten Themenaspekten und Geschichtenabläufen, besonders bei den narrativen und für ihn bedeutsamen Elementen.

<sup>597</sup> vgl. Lukas1, 166 („Die wichtigste Sache ist, als Jona wieder zurückkommt und dann ... das ... (3) ... die Nachricht ... (2) ... überbringt.“).

<sup>598</sup> vgl. Lukas3, 169-172; vgl. Lukas2, 89-91; vgl. Lukas2, 311.

<sup>599</sup> Lukas1, 11.

<sup>600</sup> vgl. Lukas2, 215; vgl. Lukas3, 465-471.

<sup>601</sup> vgl. Lukas1, 351-353.

<sup>602</sup> vgl. Lukas3, 316; vgl. Lukas3, 298; vgl. Lukas2, 38; vgl. Lukas2, 42; vgl. Lukas2, 215; vgl. Lukas2, 342; vgl. Lukas3, 366.

<sup>603</sup> Die angebotenen Unterrichtsinhalte bzw. den erlebten Religionsunterricht rezipiert Lukas an sieben Stellen in spontaner Erinnerung. Als Erinnerung mit Gedächtnisstützen finden sich sieben Nennungen. An elf Stellen äußert Lukas sein Nicht-Wissen.

Er kann sich ohne Probleme sehr detailliert und strukturiert an die vermittelten Inhalte erinnern. Sein prägnantes Ausdrucksvermögen und seine gute Erinnerung lassen ihn auf die spontanen Nachfragen bereits sehr ausführlich antworten, sodass sich bei den Impulsen **mit Gedächtnishilfen** nur noch wenig zusätzliche Unterrichtsaspekte finden, die dann in der Regel inhaltlich-thematischer Natur sind. Nur zweimal vertieft oder erweitert Lukas das bislang Gesagte.<sup>604</sup> Auch nur kurz im Unterricht angesprochene oder kaum durch Gedächtnishilfen angeregte Inhalte kann er in je einem Beitrag reaktivieren (Jakob- und Mose-Erzählung).

Wenn Lukas sich nicht erinnern oder Geschichten aus seinem Vorwissen aktivieren kann, macht er dieses in Beiträgen des **Nicht-Wissens oder des Nicht-Kennens** deutlich. Er sagt auch direkt, wenn er eine Aufgabe nicht erfüllen kann bzw. bereits erledigt hat.

### 8.1.3 Konstruktion

#### 8.1.3.1 Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen<sup>605</sup>

##### Vorhandene religiöse Vorstellungen

Lukas berichtet immer wieder von seinen Vorstellungen über Gott. Es sei dessen vorrangige Eigenschaft, auf Menschen aufzupassen. Diese Schutzfunktion Gottes thematisiert er in verschiedenen Lebenszusammenhängen, zum Beispiel beim Fußballspielen oder im Straßenverkehr.<sup>606</sup> Als Aufenthaltsbereich Gottes nennt bzw. malt Lukas in der ersten Malaufgabe zu Beginn des Schuljahres eine Wolke. Diese scheint ein starkes Motiv und eine sich immer wieder durchsetzende Vorstellung zu sein, die über einen längeren Zeitraum anhält.<sup>607</sup> Lukas' Gottesbild ist entscheidend dadurch geprägt, dass sich sein verstorbener Großvater in der Gesellschaft Gottes befindet, den er sich auch auf einer Wolke sitzend vorstellt. Dabei übernimmt der Großvater ebenfalls die Aufgabe, Lukas zu beschützen und ihn weiterhin in seinem Leben zu begleiten (vgl. Abb. 8).

Gleichzeitig gelangt Lukas zu der Vorstellung, dass man Gott nicht sehen könne.<sup>608</sup> Es ist für ihn jedoch klar, dass Gott erfahrbar ist und er ihn „fühlen“ kann.<sup>609</sup> Gott weiß, was die Menschen bewegt; denn „was ich denke und so, das weiß er alles“<sup>610</sup> In einem Interview thematisiert Lukas symbolische Assoziationen (Gott ist „wie Licht“ oder „wie ein leuchtender Engel“)<sup>611</sup>. Gott ist für ihn selbstverständlich mit Schöpfungsvorstellungen verbunden.

L: Nein, aber er hat das ja alles erschaffen und eigentlich hat der ja alles erschaffen. Und er ist eigentlich überall. Und das ist mir am wichtigsten. (Lukas3, 413)

Lukas hat auch eine klare Vorstellung davon, welche Rolle Gott in seinem Leben spielt: Er lehnt jeden Gedanken an eine schicksalhafte Einflussnahme ab. Gott beschützt ihn vielmehr und lenkt sein Leben indirekt in positive Bahnen.

I: Sorgt denn Gott dafür, dass du immer gewinnst beim Fußball?

L: {lacht} Ich gewinn ja nicht immer.

I: {lacht}

L: Letztens haben wir 6:0 verloren.

---

<sup>604</sup> vgl. Lukas3, 40; vgl. Lukas1, 55.

<sup>605</sup> Die Werte dieser Kategorie zeigen, dass Lukas über eine breite Basis eigener Vorstellungen verfügt. Für die Kategorie der religiösen Vorerfahrungen und Vorstellungen wurden von ihm 36 (34) Angaben gemacht. Dagegen fällt der Bereich der Vorkenntnisse aus dem Religionsunterricht mit neun Stellen deutlich ab. Inhalte, die sich auf religionsunterrichtliche Erkenntnisse beziehen, konnten dagegen mit 35 (29) festgestellt werden. Es gibt keine Nennung zu Versatz- oder Bekenntnissätzen.

<sup>606</sup> vgl. Lukas1, 370; vgl. Lukas1, 396-399; vgl. Lukas1, 381-385.

<sup>607</sup> vgl. z.B. Lukas1, 396-399; vgl. Lukas2, 336-345.

<sup>608</sup> vgl. Lukas3, 448.

<sup>609</sup> Lukas 3, 419.

<sup>610</sup> Lukas3, 429.

<sup>611</sup> Lukas 2, 253; Lukas2, 257.

[...]

I: Also, dafür ist er nicht so zuständig?

L: N::icht so. Aber dass man beim Trainieren, dass man sich nicht weh tut, weil da hab mich, mhm, ... , mich nie weh getan. Also ...

I: Also, haste immer Glück gehabt. ... Mhm.

L: Nich Glück!

I: Schutz. (Lukas1, 378-388)

Lukas geht demnach zumindest teilweise von Einflussmöglichkeiten Gottes auf das menschliche Leben aus. Das bedeutet für ihn im Umkehrschluss, dass wenn „man nicht an Gott glaubt, macht er was mit denen“.<sup>612</sup> Für Lukas besteht die Möglichkeit, dass Gott abwesend sein könnte. So erklärt er sich zum Beispiel, warum Menschen „arm“ sein können. In seiner sonst positiven Vorstellung scheint es anders nicht möglich zu sein, das Verhältnis von Gott und Leid zu erklären.<sup>613</sup> Eine Entwicklung scheint sich anzubahnen, als Lukas sich Gott auch „brutal“ vorstellen kann (vgl. 8.1.3.3). Er scheint auf dem Weg zu sein, sein bisher bestehendes Gottesbild um Negativeigenschaften zu erweitern. Dabei gelingt ihm besonders zu Beginn des Schuljahres keine Synthese von ambivalenten Gotteserfahrungen, denn „das geht nicht, das sind ja genau die Gegenteile voneinander“<sup>614</sup>. Das positive Gottesbild überwiegt bei Lukas. Jedoch stellt er dessen Stimmigkeit aufgrund seiner reflektierten Auseinandersetzung mit der biblischen Mose-Erzählung in Frage und scheint zumindest in Ansätzen zu akzeptieren, dass Gott auch andere Seiten zu haben scheint (vgl. 8.1.3.3).

### Vorkenntnisse aus dem Religionsunterricht

Lukas benennt nur relativ wenige Erfahrungen aus seinem bisherigen Religionsunterricht. Er erwähnt Jesus<sup>615</sup>, weiß um den Unterschied von Altem und Neuem Testament und kennt die alttestamentlichen Figuren Jona, Jakob und Mose, die alle drei im Verlauf des Schuljahres thematisiert worden sind, und die er zu einem späteren Zeitpunkt aktualisieren kann.<sup>616</sup> Mehrfach nennt er dabei die biblische Mose-Erzählung.<sup>617</sup>

### Vorkenntnisse und Erfahrungen außerhalb des Religionsunterrichts

Von den Erfahrungen und Vorkenntnissen außerhalb des Religionsunterrichts erfährt man relativ viel. Lukas' Hobby ist das Fußballspiel<sup>618</sup> und sein Interesse gilt naturwissenschaftlichen Phänomenen (Sonnen- und Mondfinsternis, Licht- und Dunkelheitserfahrungen, Polarschmelze, ...).<sup>619</sup> Im sozialen Bereich erzählt er von seiner Familie (Eltern, Großvater und Schwester) und von seiner Schildkröte.<sup>620</sup> Darüber hinaus sind Freundschaft und Vertrauen ihn ständig umtreibende Themen.<sup>621</sup>

Seiner Familie als möglichem Faktor religiöser Sozialisation schreibt er eine „normale“ Rolle zu.<sup>622</sup> Er erzählt von abendlichen Gebeten zu seinem verstorbenen Opa und sagt, dass seine Mutter nicht so viele Geschichten wie seine Religionslehrerin kenne.<sup>623</sup> Zudem nennt er die wöchentliche

---

<sup>612</sup> Lukas2, 315.

<sup>613</sup> vgl. Lukas3, 190-194.

<sup>614</sup> Lukas3, 347.

<sup>615</sup> vgl. Lukas1, 359-361, vgl. Lukas1, 329.

<sup>616</sup> vgl. Lukas1, 329; vgl. Lukas1, 359-361; vgl. Lukas2, 286; vgl. Lukas3, 58-62.

<sup>617</sup> vgl. Lukas3, 78-82; Lukas3, 408.

<sup>618</sup> vgl. z.B. Lukas1, 378-385.

<sup>619</sup> vgl. Lukas2, 91; vgl. Lukas2, 277-283; vgl. Lukas 2, 183.

<sup>620</sup> vgl. Lukas2, 38.

<sup>621</sup> vgl. Lukas2, 38-42.

<sup>622</sup> vgl. LukasNDB, 10; vgl. Lukas2, 330.

<sup>623</sup> vgl. Lukas2, 331; vgl. Lukas3, 282.

Schulmesse als kirchlichen Sozialisationsfaktor.<sup>624</sup> Insgesamt sind es wenige Aspekte, die auf eine vertiefte religiöse Sozialisation hindeuten. Allerdings scheint Lukas in der Art und Weise, wie er sich mit den Gegenständen des (Religions-)Unterrichts auseinandersetzt, von zu Hause gefördert und unterstützt zu werden.

### 8.1.3.2 Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte

#### Weiterführung und Vertiefung unterrichtlicher Zusammenhänge<sup>625</sup>

Die Weiterführung und Vertiefung unterrichtlicher Lerngegenstände zeigen erneut, dass Lukas sehr intensiv, empathisch und reflexiv an die Unterrichtsgegenstände herangeht.

Er denkt sich in die Protagonisten ein, fühlt mit ihnen und legt ihnen Worte in den Mund. Er lässt Jona sagen: „Gott hasst mich“<sup>626</sup> oder es war „alles umsonst!“<sup>627</sup> Lukas nimmt somit die angebotenen Unterrichtsinhalte aktiv auf, setzt sich mit ihnen auseinander und führt sie in seinem Denkrahmen weiter. Er entwirft Alternativverläufe oder Fortführungen der erlebten Geschehnisse. Er findet Erklärungen für Verhaltensweisen oder entwickelt aus den Geschichten Konsequenzen. Lukas strukturiert in dieser reflektierten Auseinandersetzung sein Wissen, um seine Beobachtungen einzuordnen. Ein gutes Beispiel dafür ist die Einordnung von Jonas Verhalten (vgl. 8.1.3.3). Entsprechend seines sozialen Interesses und seines Alters ist die sozial-moralische Bewertung und damit die Einordnung der Verhaltensweisen ein wichtiges Thema in seinem Lernprozess.

#### Begründung und Erklärung

Mithilfe seiner reflektierten Umgangsweise mit unterrichtlichen Inhalten ordnet Lukas diese in für sich stimmige kausale Systeme ein. Vier Argumentationsebenen lassen sich erkennen.

Als Erstes stellt Lukas immer wieder Begründungszusammenhänge auf der Ebene der Unterrichtsinhalte her: Er sucht rationale Zusammenhänge innerhalb der Unterrichtsthemen und nutzt sie zur differenzierten Begründung und Bewertung.<sup>628</sup> Als Zweites gibt es bei Lukas Begründungen, die über eine rein textimmanente Ebene hinausgehen und andere Wissensbestände oder Vorstellungshorizonte einbeziehen. Das sind häufig naturwissenschaftliche Erkenntnisse.

Drittens argumentiert Lukas unter Zuhilfenahme abstrakter Begrifflichkeiten und kann diese in kausale Zusammenhänge stellen; er spricht von „Freiheit“, „Vertrauen“, „Liebe“ (Licht) und „Glück“.<sup>629</sup> Dieser Sprachgebrauch erscheint angesichts des Alters des Jungen sehr ungewöhnlich.

L: Ja. Weil die Son-, weil die Sonne hell ist und Helligkeit, da stell ich mir immer Liebe unter, dadrunter vor ... (Lukas2, 203)

Als vierte, besonders auffällige Argumentationsebene werden von Lukas häufig religiöse oder im Glauben verankerte Sachverhalte und Auseinandersetzungen in einen kausalen Zusammenhang gebracht. Er setzt sich argumentativ mit Gedanken und Fragen über die Einflussnahme, die Wirksamkeit und den Erfahrungsbereich Gottes und Jesu auseinander. Dabei geht es ihm häufig um die Beweisbarkeit Gottes. Für Lukas hängt Gott ursächlich mit allem zusammen.<sup>630</sup> Diese Selbst-

<sup>624</sup> vgl. LukasNDB, 9; vgl. Lukas2, 328.

<sup>625</sup> In dieser Kategorie ist eine Vielzahl von Nennungen zu finden. 19 (15) Stellen sind auszumachen, an denen Lukas unterrichtliche Zusammenhänge vertieft, 52 (51) Stellen, an denen er Erklärungen und Begründungen gibt, und 16 (10) Stellen, die ihn zu Fragen, Zweifeln oder kritischen Äußerungen veranlassen. An keiner Stelle äußert er Schwierigkeiten mit den Unterrichtsgegenständen.

<sup>626</sup> Lukas1, 74.

<sup>627</sup> LukasNDB, 37.

<sup>628</sup> vgl. z.B. Lukas3, 465-467; vgl. Lukas2, 245-248; vgl. Lukas2, 56-57.

<sup>629</sup> Lukas2, 106; Lukas2, 34; Lukas2, 38; Lukas2, 42; Lukas2, 203; Lukas1, 400.

<sup>630</sup> vgl. Lukas3, 372-374.



verständlichkeit muss für ihn nicht ausdrücklich begründet werden. Gott ist wertvoll und für ihn in der Regel sehr positiv gedacht; ohne Gott wäre es ein „blödes Leben“.<sup>631</sup> Lukas ist die Auseinandersetzung mit Religion wichtig, aber man muss es ja nicht übertrieben tun („neun Stunden am Tag“).<sup>632</sup>

Bei der Frage nach Jesus fühlt er sich offensichtlich unter Beweisdruck. In diesem Zusammenhang greift er teilweise auf sehr realistische, fast rational wissenschaftliche Begründungszusammenhänge zurück, wenn er die Existenz der „Dornenkrone“ anführt, um Jesus zu „beweisen“. Gleichzeitig hat Jesus für ihn Vorbildcharakter, weil er auch so „gut“ sein will, wie Jesus es war.

L: Das stimmt nicht. Weil Jesus, da hat man ja schon Beweise, dass es den gab. Zum Beispiel die Dornenkrone, Stacheln von der Dornenkrone, ... und wenn Jesus, wenn, wenn's auch den Beweis gab, dass Jesus die Dornenkrone hatte, gabs auch d., dann, ... is Jesus sicher auch aus der Höhle aufgestanden und Jesus war 'n guter Mensch. Und das will ich jetzt auch tun. (Lukas1, 329)

Bei der Betrachtung der argumentativen Auseinandersetzung wird eine Dynamik in Lukas' Gedankenpotential deutlich: Er geht mit großer Selbstverständlichkeit von der Existenz Gottes aus, erkennt aber offensichtlich auch kritische Anfragen oder Diskussionen, die er in seine Argumentationen zu integrieren versucht.

### **Fragen, Suchbewegungen, Konflikte und Zweifel**

Lukas begegnet Unterrichtsinhalten aufgrund seiner Reflexionsfähigkeit auch mit Anfragen und Zweifeln. Viele Themen, die Lukas zu Fragen und Zweifel veranlassen, sind bereits in anderen Themenzusammenhängen angesprochen worden. Sie erschließen sich demnach als logische Konsequenz seiner sonstigen Auseinandersetzung. So fragt er zum Beispiel nach den Fortführungen und der Weiterentwicklung der Protagonisten:

Warum war Jona so dumm?  
Warum hat sich Jona nicht um die Pflanze gekümmert?  
Was passiert noch?  
Wie geht es weiter?  
Warum wollte der Frosch nach oben? (LukasNDB, 41, 42, 59, 82, 90)

Darüber hinaus hinterfragt Lukas menschliche Verhaltensweisen und deren moralische Einordnung. Er stellt Fragen, warum Jona so dumm ist, dass er nicht nach Ninive gegangen ist, oder warum er sich nicht um die Pflanze gekümmert hat.<sup>633</sup> Er will wissen, warum die Menschen in den Geschichten nicht nett zueinander waren.<sup>634</sup> Diese von ihm zum Teil als verwerflich angesehene Einschätzung interessiert und beschäftigt Lukas sehr, auch wenn er zu keiner zufriedenstellenden Antwort kommt. Dieser Bereich der menschlichen Verhaltensweisen wird auch in seinen Fragen nach dem Verlassen-Werden und dem Weggehen tangiert. Lukas versteht es nicht, dass man freiwillig seine Freunde verlassen möchte. Hier zeigen sich deutliche Kongruenzen zwischen seinen kritischen Reflexionen und seinen emotionalen Reaktionen (vgl. 8.1.2).

L: ... warum er den Fisch verlassen wollte ... Er ist ja für 'ne lange Zeit weggegangen und warum sollte er das denn, dann er ha-, da, da unten hatte er doch nen super Freund. (Lukas3, 351)

In ähnlich ethischer Ausrichtung beschäftigt Lukas die Frage, wie es dazu kommen konnte, dass die Malonen in der Geschichte „nicht nett“ waren. In seiner Vorstellung waren die Bewohner Ma-

---

<sup>631</sup> Lukas3, 370.

<sup>632</sup> Lukas3, 370.

<sup>633</sup> vgl. Lukas1, 303; vgl. Lukas1, 289-301.

<sup>634</sup> vgl. Lukas2, 229-232.

lons ‚zuerst‘ gut, und wurden dann durch eine „Rückbildung“, also durch eine Negativentwicklung, zu den wenig sozialen Menschen, als die sie in der Geschichte auftreten. Die negativen Ausprägungen waren demnach nicht von Anfang an, also von Gott gewollt, in den Menschen.

L: Mhm (verneinend). Glaub ich nicht. Ich glaub, die ham sich dann ... Die erst-, die ersten Malonen waren vielleicht ja nett. Aber dann ham sie sich so zurückgebildet, dass sie plötzlich nicht mehr nett waren. (Lukas2, 242)

Trotz der großen Ernsthaftigkeit, mit der Lukas sich diesen Fragen stellt, erschüttern ihn diese Anfragen nicht fundamental oder bewegen ihn zu ablehnender Haltung.

### 8.1.3.3 Neuaufnahme<sup>635</sup>

#### Einordnung in neue Zusammenhänge

Lukas kann angebotene Unterrichtsinhalte in verschiedenen Zusammenhängen sehen. Er verbindet sie mit Erfahrungen aus seinem konkreten Lebensumfeld sowie mit gedanklichen Abstraktionen. Unterrichtsimpulse bettet er somit in bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen ein. Diese Kontextualisierungen nimmt er vorrangig in lebensweltliche, häufig soziale oder ethische Bereiche vor: Er erschließt immer wieder Zusammenhänge zu seinen naturwissenschaftlichen Wissens- und Interessenslagen (Sonnen- und Mondfinsternis, Schmelzen der Pole, ...). Oder erlebt sein soziales Umfeld, seine Familie, seine Schildkröte und seine Freunde, als Erfahrung des Vertrauens und des Glücks und damit als ‚Licht-Erfahrung‘. Soziale Fragestellungen veranlassen ihn häufig zur Systematisierung und Übertragung von Lerninhalten, zum Beispiel bei der Einordnung von Verhaltensweisen. In der Reflexion zur Jona-Geschichte, die er ethisch klar einordnet (s.o.), kann er den narrativen Horizont verlassen und aus der biblischen Jona-Figur Verhaltensregeln erschließen. Für ihn ist die biblische Figur ein negatives Vorbild, nicht weglaufen zu dürfen, Stellung zu beziehen und Entscheidungen zu treffen. Auch die Lichtthematik bringt er mit lebensweltlichen Aspekten in Verbindung: Er denkt an konkrete Dunkelheitserfahrungen, an Freundschaften oder Armutssituationen („Bettler“).<sup>636</sup>

L: Dass man, {räuspert sich}, dass wenn man, dass man ja und nein, dass man sich auch abwechseln kann.

I: Wie meinst du das „abwechseln kann“? Sich selber abwechseln?

L: Nein! Dass ...

I: {schmunzelt}

L: Dass man auch sagen kann: „Nein, das mache ich nich!“ „Doch das tue ich!“

I: Dass man sich entscheiden kann?

L: Ja, dass man sich entscheiden soll! (Lukas1, 338-344)

Eine ungewöhnliche Parallele zieht Lukas zwischen seiner privaten Lektüre und unterrichtlichen Inhalten. Unaufgefordert vergleicht er die Malonengeschichte mit dem „Kleinen Prinzen“.<sup>637</sup> Er erwähnt vor allem den Weggang der beiden Protagonisten, was ihn sehr berührt. Hier zeigen sich in außergewöhnlicher Weise eine Übertragungsleistung und ein korrelativer Lernprozess, indem er biblische, literarische und lebensweltliche Bezüge in einen Zusammenhang bringt. Lukas verfügt neben seiner hohen Fähigkeit zur kognitiven Durchdringung über eine große Sensibilität und ist für Themenbereiche sehr empfänglich, die auf einer Beziehungsebene angesiedelt sind. Dieser

<sup>635</sup> Um einer besseren Lesbarkeit willen sind die Unterkategorien in einem Auswertungstext zusammengefasst. Die Einzelergebnisse der Kategorien zur Aufnahme von neuen Wissensbeständen verteilen sich sehr unterschiedlich: Auf die Frage nach der Einbettung in neue Wissensbestände finden sich 25 (21) Nennungen, etwas weniger für den Bereich der erweiterten Begriffs-, Vorstellungs- und Erklärungsmuster (18/17). An 13 (8) Stellen thematisiert Lukas explizit einen „sichtbar neuer Erkenntnisprozess“. „Widersprüche-Konflikte“ sind in sieben (sechs) Beiträgen auszumachen. Als Misconceptions finden sich drei Beiträge.

<sup>636</sup> vgl. Lukas1, 42.

<sup>637</sup> Lukas spricht hier von: Antoine de Saint-Exupéry: Der kleine Prinz. Bad Salz 1950.

Lernprozess scheint auch deswegen besonders gut zu gelingen, weil persönlich bedeutsame Bereiche angesprochen werden.

Deutlich weniger intensiv verknüpft Lukas die neuen Unterrichtsgegenstände mit vorangegangenen Unterrichtsthemen. Das geschieht nur an vereinzelten Stellen: An einer Stelle erinnert er sich an das Thema Licht im ersten Schuljahr. Darüber hinaus vergleicht er Mose mit Jona, weil beide ein Volk befreien wollten.<sup>638</sup> Lukas erinnert sich in Zusammenhang mit seiner Gottesdarstellung an die Zehn Gebote auf den beiden Steintafeln.

L: Vielleicht gibt's noch eine. Ich glaub, in der ersten Klasse gab's noch eine, aber daran kann ich mich nicht mehr erinnern, so. Doch, doch, da ha-, hat die Ge, hat die Frau K. so gefragt, ob wir, ob wir was, ob Gott was mit Licht zu tun hat. (Lukas2, 290)

L: An dem hat er, an den hat der mich erinnert, weil der Jona wollte ja auch ein Volk befreien und wollte der Mose ja auch machen. (Lukas3, 387)

L: Ja, das ist ja auch wichtig, nicht töten, nicht, ich erzähl jetzt nicht alle.

I: Okay, du denkst an die Gebote.

L: Ja, die Gebote, die sind ja auch wichtig (Lukas3, 406-408)

Das heißt, Lukas kann sowohl selbstständig als auch auf Nachfrage sein Vorwissen abrufen, um es mit neuen Lerninhalten in einen Zusammenhang zu bringen. Das geschieht bei Zusammenhängen außerhalb des Religionsunterrichts allerdings deutlich häufiger als bei religionsunterrichtlichen Unterrichtsgegenständen.

### Der Lernprozess in den einzelnen Unterrichtseinheiten

Da Lukas in seiner Rezeption sehr klar ist, sind Entwicklungen seines Lernprozesses gut auszumachen. Zur **Jona-Erzählung** fasst er seinen Erkenntnisprozess folgendermaßen zusammen:

L: Jona hat als Erstes gelogen.

L: Jona ist auf 'n Schiff gegangen.

L: Ja. Jona ... (2)... hat sich dann doch getraut, nach Ninive zu gehen. (Lukas1, 277-283)

Nach Lukas' Verständnis hat Jona versucht, sich dem Auftrag Gottes zu entziehen, er hat gelogen und ist vor Gott geflohen. Und obwohl Jona „schnell beleidigt“<sup>639</sup> war, hat Gott veranlasst, ihn zu retten, sodass sich Jona letztendlich doch getraut hat, nach Ninive zu gehen und sich dem Auftrag Gottes zu stellen.

Lukas interessiert sich somit besonders für eine ethische Einordnung der biblischen Figur: Jonas Verhaltensweisen Gott gegenüber werden an ethisch-moralischen Erklärungsmustern gemessen und sind für ihn wenig akzeptabel, sodass Jona tendenziell schlechte Bewertungen erhält: Er lügt, er ist dumm und zu schnell beleidigt. Lukas traut es Jona zu, dass er weiter flüchtet und nicht nach Ninive geht.<sup>640</sup> Er kümmert sich nicht um die Pflanze, fordert Dinge ein, die Gott nicht tun würde, und verzeiht ihm nicht.<sup>641</sup> Dabei scheint Lukas besonders die Schlusssequenz der Jona-Erzählung herauszufordern, die er mehrfach erwähnt. Die Forderung Jonas, Ninive zu bestrafen, kann er zwar verstehen und begründen, sie findet jedoch nicht seine Zustimmung.<sup>642</sup> Er sieht Gott zwar als konsequent, aber nicht als hart bestrafend, sodass er dessen Entscheidung, Ninive zu retten, gutheißt.

---

<sup>638</sup> Diese Interpretation der Jona-Erzählung nennen übrigens mehrere Kinder: Sie sehen Jona als denjenigen an, der die Niniviten aus ihr misslichen Lage errettet.

<sup>639</sup> Lukas1, 7-9; Lukas1, 181-191; Lukas1, 239; Lukas1, 354.

<sup>640</sup> vgl. Lukas1, 212-217.

<sup>641</sup> vgl. Lukas1, 304; vgl. Lukas 1, 291-296; vgl. LukasNDB, 41-42; vgl. Lukas1, 130-132; vgl. Lukas 1, 266.

<sup>642</sup> vgl. Lukas1, 33-40.

Aus dieser biblischen Erzählung, die nach eigenen Angaben neu für ihn war,<sup>643</sup> kann Lukas demnach sehr eindeutige Lernerfahrungen ziehen und als Lernzuwachs formulieren: Dass man nicht so „schnell beleidigt“ sein darf und dass man sich „entscheiden“ kann und soll.<sup>644</sup> Dazu gehört Mut, sich zu „trauen, immer wieder ja zu sagen.“<sup>645</sup> Lukas kann die Jona-Erzählung somit beispielhaft auf sein Leben übertragen. Diese biblische Erzählung fordert ihn zu einer engagierten Auseinandersetzung heraus und ruft starke Emotionen, wie Hass oder Beleidigtsein, bei ihm hervor.<sup>646</sup> Mit vorangegangenen Lerninhalten kann er die Jona-Erzählung nur teilweise in Verbindung bringen, allein an einer Stelle sieht er in der „Befreiung“ eine Parallele zur Mose-Erzählung und weiß, dass sie nicht zum Neuen Testament gehört.<sup>647</sup>

Das Thema **Licht** war in Zusammenhang mit dem Religionsunterricht für Lukas neu. Auch in der Malonengeschichte, die er zunächst nicht in Zusammenhang mit der Licht-Thematik sieht,<sup>648</sup> interessieren ihn besonders die menschlichen Verhaltensweisen der Akteure.

Besonders auffällig in der Verarbeitung des Themas Licht ist Lukas' starke Einbindung in familiäre und freundschaftliche Zusammenhänge. Eine tiefergehende, durchaus symbolische Bedeutung erschließt sich für ihn in seinem Verhältnis zu seiner Schildkröte, für die er sich verantwortlich fühlt und an der er sich immer wieder erfreut. Damit stellt er einen Zusammenhang zwischen lebensweltlichen Erfahrungen und dem Symbol her.

L: Weil manchmal, ja m-, ich lieb auch meine Schildkröte. Man muss sich um die sorgen. Und wenn, zum Beispiel, wenn man der nie was zu fressen gibt. (Lukas2, 215)

L: Und dann streichel ich die und die genießt das richtig und macht den Hals so ganz weit hoch {L. streckt auch den Kopf nach oben, I. lacht}. Und das, ja, das is nen Licht für mich, die Schildkröte. (Lukas2, 15)

L: {liest} Für, für andere ein Licht sein heißt, zu helfen, ihn zu vertrauen und sich jederzeit zu helfen. (Lukas2, 34)

Darüber hinaus bringt Lukas auch die Erfahrung des Vertrauens, das er seinen Eltern und seiner Schildkröte und etwas eingeschränkt seiner Schwester und seinen Freunden entgegen bringt, in den Verstehenskontext des Themas Licht ein. Auch wenn er in realistischer Einschätzung weiß, dass man nicht allen Menschen vertrauen kann, formuliert er als Lerngewinn aus der Malonengeschichte, dass sich die Menschen am Ende „alle“ vertraut haben, was seinem Wunsch nach Harmonisierung sehr entspräche.<sup>649</sup> Lukas überträgt weiterhin die konkrete Erfahrung des ‚Hellseins‘ auf Liebe und Freundschaft. In seiner hohen Abstraktionsfähigkeit und einem vertieften Symbolverständnis überträgt Lukas das Symbol Licht auch in eine Glaubensdimension: Gott ist „wie ein leuchtender Engel“,<sup>650</sup> sodass er einen intensiven Lernprozess in Bezug auf das Symbol Licht durchläuft.

Gerade aufgrund dieser hohen Abstraktionsleistung überraschen Lukas' Antworten bei direkten Nachfragen. Dann verbindet er Licht fast ausschließlich mit sehr konkreten und realitätsnahen Kontexten („Licht ist hell.“ „Licht ist schön.“ „Licht ist, ähm, ... oft zu sehen.“ „Ohne Licht ... (2) ... würden wir nichts sehen.“)<sup>651</sup> Auch in seinem Cluster formuliert er die Begriffe: „Sonne, Sonnenfinsternis, Stern, Lampe, Wärme“.<sup>652</sup>

<sup>643</sup> vgl. Lukas1, 192-193.

<sup>644</sup> Lukas1, 184; Lukas1, 344.

<sup>645</sup> Lukas 1, 320.

<sup>646</sup> vgl. Lukas1, 74.

<sup>647</sup> vgl. Lukas3, 387; vgl. Lukas1, 364.

<sup>648</sup> vgl. Lukas2, 7.

<sup>649</sup> vgl. Lukas2, 114-115.

<sup>650</sup> Lukas2, 257.

<sup>651</sup> Lukas2, 218-223.

<sup>652</sup> Es ist sicher nur schwer zu unterscheiden, ob diese Erkenntnis wirklich in das Aneignungspotential des Schülers eingegangen ist oder ob es sich um eher floskelhafte Allgemeinplätze handelt; vgl. LukasNDB, 61.

Lukas' Erkenntnisse bewegen sich demnach auf verschiedenen Ebenen. Er argumentiert teilweise auf sehr abstrakt-übertragener Ebene, während er bei direkten Nachfragen, was Licht bedeuten könne, in sehr konkreten Vorstellungshorizonten denkt. Dieses Muster konnte bei ihm mehrfach festgestellt werden.

Lukas kann das Thema Licht in vielfältigen Kontexten sehen; er verbindet damit Themen der Naturwissenschaft, der Literatur und der Musik. Besonders naheliegend scheinen ihm auch hier naturwissenschaftliche Zusammenhänge zu sein, was ihn jedoch nicht zu Anfragen veranlasst.

Lukas setzt sich auch mit den Unterrichtsgegenständen zur **Gottes**-Thematik sehr reflektierend und analytisch auseinander. So interpretiert er zum Beispiel die Parabelgeschichten zur Gotteserkenntnis und zieht deutlich benannte Schlussfolgerungen aus ihnen („Das ist, war der Sinn“).<sup>653</sup> Aus der Elefanten-Geschichte schließt er, dass jeder etwas von Gott fühlt. Diese Erfahrung setzt sich nach seinem Verständnis zu einem „Puzzle“ zusammen, das jedoch nicht vollständig sein kann, denn man kann „nur halb herausfinden, wie Gott aussieht“.<sup>654</sup> Die Erzählung „Fisch ist Fisch“ erläutert er nicht in theologischer Deutung, sondern als menschliche Erfahrungsmöglichkeit: Dass man nicht „alles kann“<sup>655</sup> und dass man nicht etwas werden kann, was dem Wesen widerspricht. Hier ist nicht zu erkennen, dass Lukas die Lernmöglichkeit dieser Erzählung auf eine theologische Gotteserkenntnis überträgt. Die Emil-Erzählung eröffnet ihm die Erkenntnis, dass man Gott erst spürt, wenn er nicht mehr da ist. Gott kann demnach – wenn auch nur für kurze Zeit – die Menschen verlassen. Hier reagiert Lukas wieder deutlich auf das Motiv des Verlassen-Werdens. Als Ähnlichkeiten der drei behandelten biblischen Erzählungen kann er analysieren, „dass man Gott spürt“, was die Unterrichtsintention vermutlich gut umschreibt. Aus diesen biblischen Erzählungen zieht er weitere Erkenntnisse: Er thematisiert die Erfahrung, dass Gott leise sein und dass er brutal sein kann. Erstere resultiert möglicherweise aus der Elia-Erzählung, während Lukas die zweite Erkenntnis eindeutig der Mose-Erzählung zuordnet.

Diese Vorstellung, dass Gott auch „brutal“ sein kann, ist eine sehr eindrückliche Entwicklung und stellt eine besondere Herausforderung für Lukas dar. Sie wird bei ihm besonders durch die Auseinandersetzung mit der Mose-Erzählung hervorgerufen. Lukas reagiert sehr emotional auf diese Erkenntnis („Da war ich schon ärgerlich“)<sup>656</sup>; denn für ihn war das Bild des „lieben“, fürsorglichen und schützenden Gottes bislang vorrangig.

L: „Dabei hab ich neu entdeckt ...“ Da hast du hingeschrieben, Gott kann brutal sein. (Lukas3,198)

L: Ich dachte immer, der wär so lieb, so ganz ... man sagt ja auch der liebe Gott, aber der in der Mosegeschichte war der so brutal. Das hab ich mir gar nicht vorgestellt von dem.

I: Das wusstest du vorher auch so gar nicht?

L: Wusste ich auch gar nicht von dem. (Lukas3, 203)

Lukas kann sich Gott zwar in unterschiedlichen ‚Gefühlslagen‘ vorstellen (zornig und traurig), nicht aber in konträren Eigenschaftszuschreibungen (zornig und glücklich).<sup>657</sup> Eine Integration divergenter Gotteseigenschaften ist ihm demnach nicht möglich, er setzt sich aber aktiv mit dieser Möglichkeit auseinander. Dieser uneindeutige Eindruck spiegelt sich auch am Ende des Schuljahres in seinem Eintrag im Nachdenkbuch wider: Zum Begriff Gott notiert er die Adjektive „brutal“, „nett“, „zornig“ und „leise“.<sup>658</sup> Die Fähigkeit, in Komplementaritäten zu denken, ist bei Lukas offensichtlich noch nicht durchgängig ausgebildet, ist jedoch in einer Entwicklung befindlich.<sup>659</sup>

---

<sup>653</sup> Lukas3, 11; Lukas3, 48; Lukas3, 52.

<sup>654</sup> Lukas3, 4-9.

<sup>655</sup> Lukas3, 11.

<sup>656</sup> Lukas 3, 141.

<sup>657</sup> vgl. Lukas3, 343-349.

<sup>658</sup> LukasNDB, 84.

<sup>659</sup> vgl. Kap. 3.2.

Weitere Veränderungen zeigen sich ebenfalls am Ende des Schuljahres: Lukas stellt in dem Mal-auftrag: „Male ein Bild, in dem Gott vorkommt!“<sup>660</sup>, nicht mehr Gott als den auf der Wolke Thronenden dar, sondern er gestaltet zwei Steintafeln, die von Gott „erfunden“<sup>661</sup> wurden und beschriftet sie mit Namen von Kindern. Im Vergleich stellt er fest, dass auf dem einen Bild Gott dargestellt ist und auf dem anderen nicht. Seine Erklärung dafür ist: „Weil ich da noch nicht wusste, dass man ihn nicht sehen kann.“<sup>662</sup> Er hat also am Ende des Schuljahres das Darstellungsproblem, Gott nicht malen zu können, da „man ihn ja nicht sieht“, er aber „da“ ist.<sup>663</sup> Lukas formuliert Vorstellungen einer Omnipräsenz Gottes und bezeichnet diese als Lerngewinn. Es ist jedoch nicht klar auszumachen, ob dieser auf den Religionsunterricht zurückzuführen ist. Lukas scheint sich allmählich von seinem anthropomorphen Gottesbild zu verabschieden und sich anderen Vorstellungen anzunähern.

L: Dass da Gott nicht drin vorkommt, aber eigentlich kommt da Gott ja drin vor. Man sieht ihn nur nicht. Deswegen hab ich das ja auch nicht so gemacht, dass man ihn nicht sieht, weil man ihn ja eh nicht sieht.

I: Aber da hast du ihn ja gemalt.

L: Weil ich da noch nicht wusste, dass man ihn nicht sehen kann. (Lukas3, 448-450)

Lukas beschäftigt sich sehr mit der Problematik des Ursprungs des Lebens und der Erschaffung der Welt, die er in einem engen Zusammenhang mit seiner Gottesvorstellung sieht. Er reflektiert zum Beispiel die Differenz zwischen Gott und Tieren bzw. Menschen, die für ihn besonders darin besteht, dass Gott die Fähigkeit besitzt, Lebewesen zu erschaffen und deshalb keines dieser Lebewesen sein kann. Im Laufe des Schuljahres zeichnen sich Zweifel ab, wie das Zueinander von Gott und Schöpfung genau zu denken sei.

L: ... weil wenn man gar nichts mit Gott zu tun hätte, dann wär das ja ein blödes Leben, dann hätt' man nicht gewusst, wer die Welt erschaffen hätte, eigentlich ich glaub auch gar nicht, dass Gott die Welt, Welt erschaffen hat, aber ich glaub, das Gott da ist, das glaub ich schon. (Lukas3, 372)

Lukas sieht die biblischen Schöpfungsberichte und die Urknall-Theorie in einem Widerspruch. Naturwissenschaftliches Denken und Forschen ist für ihn unvereinbar mit Glaubensdimensionen. Während er zu Beginn seines dritten Schuljahres der Urknalltheorie noch eher ablehnend gegenüber steht, neigt er am Ende des Schuljahres dazu, dieser zuzustimmen (vgl. 8.1.3.1). Dadurch kommen religiöse „Forscher“ in einen Konflikt, etwas wissenschaftlich anders begründen zu müssen (Urknall) als sie glauben (Gott hat die Welt erschaffen). Lukas findet dafür eine Lösung: Wissenschaftler, die an Gott glauben, können nicht die Erschaffung der Welt erforschen, sondern müssen „Tiere forschen ... oder so.“<sup>664</sup> Sie können demnach den Konflikt umgehen, indem sie sich mit anderen Forschungsfeldern beschäftigen. Lukas lehnt keine der beiden Positionen (Urknall - Schöpfung) komplett ab, kann sie jedoch auch nicht miteinander vereinbaren.

Diese sehr intensive Auseinandersetzung steht nicht immer in einem erkennbaren Zusammenhang mit Unterrichtsimpulsen des Erhebungszeitraums. Das heißt, Lukas ist ein Schüler, der sich sehr intensiv selbstständig mit religiösen Phänomenen auseinandersetzt. Mit ihnen beschäftigt er sich auch ohne Impulse des Religionsunterrichts (Schöpfung). Dennoch hat der Religionsunterricht für ihn einen stark auffordernden, Impuls gebenden Charakter, mit dem er seine Vorstellungen vergleicht, kontrastiert und aktiv bearbeitet, zum Beispiel das Verhältnis Gott und Gewalt.

<sup>660</sup> Hier handelt es sich um einen Arbeitsauftrag im NDB; vgl. 13. 1.

<sup>661</sup> Lukas3, 402.

<sup>662</sup> Lukas3, 450.

<sup>663</sup> Lukas3, 448.

<sup>664</sup> vgl. Lukas2, 317.

#### 8.1.4 Zusammenfassende Falldarstellung: Lukas

Lukas äußert sich über den von ihm erlebten Religionsunterricht klar und verständlich. Seine mündlichen und schriftlichen Beiträge nehmen dabei einen etwas größeren Raum als die ästhetisch gestalteten ein. Seine Ausdrucksgestaltungen zeichnen sich durch Klarheit und prägnante Schwerpunktsetzung aus, die Lukas als Mittel zur persönlichen Aneignung und Interpretation nutzt.

In reflektierter und rational geprägter Zugangsweise denkt Lukas intensiv und vertiefend über die angebotenen Unterrichtsinhalte nach, sodass er sich vorrangig kognitiv mit den Inhalten des Religionsunterrichts auseinandersetzt. So führt er gehörte Geschichten gedanklich fort und formuliert Fragen an sie. Außerdem beschäftigen ihn realistische Erklärungen von Geschichten. In seinen Begründungs- und Erklärungsstrukturen fallen besonders seine unterschiedlichen Argumentationsebenen auf: Sie reichen von sehr konkret erfahrbaren bis zu abstrakten Vorstellungs- und Argumentationsmustern.

Gleichzeitig lässt Lukas sich auch auf einer sehr persönlichen und emotionalen Ebene ansprechen: Geschichten oder moralisch-ethische Fragen sowie soziale Aspekte lösen bei ihm intensive, vor allem negative Gefühle aus. Diese affektiven Wahrnehmungen gehen häufig mit reflexiven Überlegungen einher. Zu vielen verschiedenen Themenbereichen des Religionsunterrichts entwickelt er eine eigene Meinung und persönliche Überzeugung, mit der er zu einer begründeten eigenen Position gelangt. Insgesamt kann er sich gut an die Inhalte des Religionsunterrichts erinnern und diese wiedergeben.

Lukas hat genaue Vorstellungen und Erklärungsmuster, mit denen er Gott und die Welt sieht. Seine ‚theologischen‘ Reflexionen finden auf der Grundlage eines klar umschriebenen Gottesbildes statt: Gott passt auf oder Gott lebt mit Opa auf einer Wolke und betrachtet das Weltgeschehen. Mit großer Eigenständigkeit beschäftigt sich Lukas mit theologisch anspruchsvollen und philosophisch herausfordernden Fragen, die ihm unter anderem vom Religionsunterricht nahe gelegt werden. Seine Gedanken und neuen Erkenntnisse ordnet er in ein System ein, das eine innere Stimmigkeit besitzt und ihm häufig Orientierung vermittelt. Eine besondere Auffälligkeit in Lukas' Lernprozess ist seine Fähigkeit zur Kontextualisierung: Er bettet die ihm angebotenen Unterrichtsgegenstände sehr eigenständig und kreativ in Beziehungen ein, vernetzt sie auf verschiedenen Ebenen und kommt zu einer persönlichen Bewertung. Neue Impulse finden gute Anknüpfungspunkte in seinen vorhandenen Strukturen, und er kann sie sinnvoll auf sehr unterschiedlichen Ebenen einbetten.

Diese Prozesse einer stimmigen Integration gelingen Lukas in der Regel (noch), wenngleich sich an einigen Stellen Grenzen andeuten, zum Beispiel bei der Frage nach der Erforschung der Welt. Aufgrund seines naturwissenschaftlichen Interesses treten immer wieder Anfragen an religiöse Phänomene auf. Einige seiner kritischen Anfragen am Ende des Schuljahres deuten darauf hin, dass er sich in einem religiösen Lern- und Entwicklungsprozess befindet. Vor diesem Hintergrund erklären sich auch die sehr unterschiedlich gelagerten Argumentationsebenen, die teilweise fast kindlich-naiv und teilweise sehr reflektierend-abstrakt sind.

In der Fallbeschreibung von Lukas eröffnet sich ein gutes Beispiel für eine aktive Rezeption von Religionsunterricht. Bei Lukas kommen viele Prozesse zusammen, die mit dieser aktiven und in weiten Teilen als gelungen zu beschreibenden Rezeption in Zusammenhang stehen: ein sehr reflexiver Zugang, der Ansätze zur Metareflexion zeigt, ein emotionales Involviertsein und eine große Empathie; die Bereitschaft, sich von Unterrichtsgegenständen persönlich ansprechen zu lassen und diese auf neue Kontexte zu übertragen. Bei Letzteren ragen besonders die Verbindungen zu

lebensweltlichen Situationen heraus. Diese verbleiben jedoch nicht auf einer rein formal-oberflächlichen Ebene, sondern bieten besondere Anknüpfungspunkte für tiefschichtige Lebenserfahrungen, wie Verlust oder Vertrauen. Mit dieser aktiven Rezeption und ausgeprägten Kontextualisierungsfähigkeit geht offensichtlich eine gute Erinnerung an die erlebten Unterrichtsinhalte einher.

Der Religionsunterricht hat für Lukas eine Impuls gebende Funktion, und durch ihn erhält er Anstöße zur vertieften Aneignung der Lerngegenstände und zu einer Weiterentwicklung seiner individuellen Vorstellungen. Dabei beschäftigen ihn theologische Grundsatzfragen, wie die nach Gott oder Fragen zur Schöpfung. Der Unterricht veranlasst Lukas somit zu kognitiven Auseinandersetzungen oder löst gar gedankliche Konflikte aus, die er jedoch noch positiv für sich zu deuten weiß (Schöpfung, Rechtfertigung). Für ihn besteht die Rolle des Religionsunterrichts vornehmlich in der des Impulsgebens und des Anregens. Der Unterricht trifft auf einen sehr motivierten und interessierten Adressaten, der mit großem Engagement und großer Eigenständigkeit das religionsunterrichtliche ‚Denkmaterial‘ weiterentwickelt und vorantreibt.

Am Ende des Schuljahres entwickelt sich zunehmend das Problem, inwieweit sich theologische Aussagen weiterhin stimmig in die vorhandenen Vorstellungen integrieren lassen. Wenn Lukas allein eine „Entweder-Oder-Entscheidung“ in Betracht nimmt, wäre es denkbar, dass er sich in diesem kognitiven Konflikt für die rationale Deutungsweise entscheidet.

Hier eröffnet sich die Frage, ob nicht angesichts des Potentials, das Lukas mitbringt, stärker eingegebene theologische Deutungsmuster die Chance geboten hätten, seine religiösen Einstellungen weiterzuentwickeln und seine Argumentationsbasis auszubauen, zum Beispiel in Richtung der Ausbildung komplementärer Ergänzungsmuster oder ambivalenter Gottesvorstellungen. Der Religionsunterricht bietet Lukas an dieser Stelle offensichtlich keine schlüssigen bzw. weiterführenden Antworten oder Denkalternativen.

Am ‚Fall Lukas‘ eröffnen sich zwei konzeptionelle Anfragen: Betrachtet man den Lernprozess unter korrelativer Perspektive ist festzustellen, dass Lukas in sehr ausgeprägtem Maß Zusammenhänge zu seiner Lebenswirklichkeit schaffen und sie mit theologischen Anfragen in Beziehung setzen kann. In seiner Entwicklung im Laufe des Schuljahres entsteht jedoch der Eindruck, als kämen theologische Antwortversuche an Grenzen und könnten Lukas nicht mehr in allen Punkten schlüssig überzeugen. Im Sinne einer konstruktivistischen Erklärung sind die neuen Erkenntnisse, mit denen Lukas konfrontiert wird, nicht mehr viabel zu seiner bestehenden Vorstellung. Die Erklärungsmuster, die Lukas vertraut sind, können ihn nicht mehr in allen Punkten überzeugen.

## **8.2 Sarah**

### **8.2.1 Expression**

#### **Sprache<sup>665</sup>**

Sarah<sup>666</sup> zeigt viele sprachliche Auffälligkeiten. Ihre Redebeiträge sind häufig zögerlich und nur in seltenen Fällen ausführlich. Sie artikuliert sich sehr langsam und mit vielen Pausen, sucht fast vor-

---

<sup>665</sup> Sarahs Sprache zeigt eine sehr unterschiedliche Verteilung der codierten Merkmale. Während die Kategorien „kurz und unvollständig“ sowie „unklar“ mit jeweils einer Codierung vorhanden sind, finden sich 21 Nennungen in der Kategorie „zögerlich/abschließend“ sowie zehn der Kategorie „reaktiv“. Die Kategorie „ungewöhnlich“ ist mit vier (drei) und die Kategorie „ausführlich“ mit acht Nennungen zu finden.

Die Zahlenwerte vor der Klammer beziehen sich auf alle Nennungen; die in den Klammern lediglich auf die Nennungen in den Interviews; d.h. ohne die Werte der Nachdenkbücher. Häufig wurden diese in den Interviews noch einmal angesprochen wurden und würden somit doppelt gezählt (vgl. 13.5).

<sup>666</sup> Beobachtungen aus dem Memo: Sarah ist ein Mädchen, dem das Sprechen im Interview nicht leicht fällt. Sie denkt lange nach und äußert sich oft zögerlich, gibt sich aber große Mühe, „gute“ Antworten zu geben.



sichtig nach Ausdrücken und verliert dabei manchmal den Gesprächsfaden. Allein siebzehn ihrer zögerlichen Redebeiträge sind Sätze, wie „Mehr fällt mir nicht ein“ oder „Mehr wollte ich nicht sagen“, mit denen sie deutliche Abschlusssignale setzt.<sup>667</sup>

Ihre Sprache ist sehr schlicht: Sie verwendet einfache Ausdrücke und Satzkonstruktionen, die nicht immer zusammenhängend formuliert und an manchen Stellen grammatikalisch nicht korrekt sind. Ihre reaktiven Beiträge sind in der Regel Antworten auf gezielte Nachfragen zum Unterricht. Besonders aufschlussreich sind die ausführlichen Gesprächsbeiträge der sonst eher wortkargen Schülerin: Sie beziehen sich fast ausschließlich auf die biblische Jona-Erzählung, deren narrativ vermittelten Inhalt Sarah aspektreich wiedergeben kann. Alle anderen ausführlichen Beiträge beziehen sich auf unterrichtliche Methoden.<sup>668</sup>

### Ästhetisches Ausdrucksverhalten<sup>669</sup>

Sarah malt einfache Zeichnungen, die sie teilweise farbig gestaltet. Viele Bilder fertigt sie mit großer Mühe und ästhetischer Gestaltungsabsicht an. Zu allen Unterrichtsthemen entwirft sie Titelbilder mit jeweils groß geschriebenen Titelüberschriften und kleinen Details, was auf eine Tendenz hindeutet, unterrichtliche Themen ausschmückend und **illustrativ** auszugestalten.

In ihren Nachgestaltungen **unterrichtlicher Elemente** zeigt Sarah ein starkes Ausdrucksinteresse. Sie übernimmt Texte aus dem Unterricht, gestaltet sie weiter, wie zum Beispiel Jona in einer Gebetssituation<sup>670</sup>, erfindet Überschriften oder zeichnet Elia an einem Baum oder Dornbusch<sup>671</sup>. Darüber hinaus vertieft und erweitert sie unterrichtliche Inhalte, wenn sie Jona in Sprechblasen rufen lässt: „Ich habe doch Gott Lieb!“, „Krik ich ärger?“, „Ich weis nich aup ich ärger krich ...“<sup>672</sup> Diese Gestaltungen bringen somit eine starke Identifikation mit dem biblischen Protagonisten zum Ausdruck und zeigen gleichzeitig, dass Sarah angebotene Impulse aufnimmt und als Vorlage für einfache Weiterentwicklungen nutzt.



Abb. 9: SarahNDB, 31.

I: Weißt du noch, warum du das so gemalt hast?  
S: Weil ... ich finde, das sieht so gut aus. Wenn jetzt mit allen Farben so überstrichen ist. Und dann habe ich noch paar Blumen gemalt, damit das schön aussieht und Schmetterlinge. (Sarah1, 81-82)



Abb. 10: SarahNDB, 27.

Dass sie Form und Inhalt in eine **Form-Inhalt**-Relation bringen kann, zeigt Sarah in der Darstellung ihrer Weltvorstellung: In der klaren Ordnung eines Streifenbildes hält sie eine eindeutige Oben-Unten-Zuordnung weltlicher und himmlischer Motive fest.

Sarah gestaltet Bilder mit **eigener Deutung und Interpretation**, wenn sie zum Beispiel farbsymbolische Elemente verwendet, die sie in ihrer Absicht erklären und begründen kann. Das Symbol

<sup>667</sup> Sarah3, 216; Sarah2, 253; vgl. auch Sarah2, 262; vgl. Sarah2, 203; vgl. Sarah2, 58; vgl. Sarah2, 110; vgl. Sarah2, 115; vgl. Sarah2, 183; vgl. Sarah2, 262.

<sup>668</sup> vgl. Sarah2, 54; vgl. Sarah2, 100; vgl. Sarah1, 56.

<sup>669</sup> In den Kategorien der ästhetischen Ausdrucksgestaltung fällt die Kategorie der eigenen Deutung mit siebzehn (fünfzehn) Zuweisungen besonders auf. Es gibt sechs (vier) Beiträge der Kategorie „Illustration“, neun (zwei) bei der Darstellung von Unterrichtselementen sowie eine Nennung, die eine ausgeprägte Form-Inhalt-Relation zum Ausdruck bringt. An zwei- (ein-)mal werden Sarahs persönliche Erfahrungen in ihren Bildern und Texten sichtbar.

<sup>670</sup> vgl. SarahNDB, 27.

<sup>671</sup> Unter Umständen verwechselt sie hier einige Wissensbestände: Es könnte auch sein, dass sie Mose meinte.

<sup>672</sup> SarahNDB, 27.

Licht bringt sie mit verschiedenen Gegenständen (Kerze, Regenbogen, Sonne, ...) <sup>673</sup> in Verbindung und auch ihre Gottesdarstellung wirkt bewusst gestaltet. Sarah malt Gott zu keinem Zeitpunkt des Schuljahres, weil „man sieht Gott ja nicht“ <sup>674</sup>.

Eine genaue Rekonstruktion der individuellen Vertiefung sowie der Gestaltungsabsicht ist jedoch nicht immer möglich. Teilweise fügt Sarah einzelne Elemente relativ unverbunden zu einem größeren Bild zusammen oder wiederholt Gestaltungselemente. Ein gutes Beispiel dafür ist der von ihr häufig gemalte Schmetterling. Sie stellt ihn in vielen unterschiedlichen Themenzusammenhängen dar, was eine kontextuelle Einbindung nicht immer sinnvoll erscheinen lässt. In ihrer Erklärung steht der Schmetterling für das „Leben“ <sup>675</sup>. Als dessen Repräsentant hat er seine Berechtigung in der Licht-Reihe <sup>676</sup>, in der Gottesreihe <sup>677</sup> und bei einzelnen Gottesdarstellungen <sup>678</sup>. Auch „Herzen“ und „Bäume“ bekommen die gleiche Attribution als Zeichen für das „Leben“. <sup>679</sup> Sarahs sehr allgemeinen Erklärungen verhelfen dabei nicht immer zu einer Klärung, was auch auf ihr geringes Ausdrucksvermögen zurückzuführen sein könnte. So sagt sie an einer Stelle: „Ich hab die Herzchen gemalt, weil das ja das jetzt Leben ist.“ <sup>680</sup>

Die Gestaltung **persönlicher Elemente** ist an nur einer Darstellung offensichtlich: Sarah klebt das Foto eines Meerschweinchens in ihre Gottesbild-Collage und lässt damit Elemente ihrer Lebenswelt in ihr Bild einfließen. Ob andere Darstellungselemente, z.B. der Schmetterling, einen ähnlich hohen lebensweltlichen, persönlichen Bezug haben, ist nicht abschließend zu klären.

## 8.2.2. Rezeption

### Emotionale Einstellungen <sup>681</sup>

Sarahs **positive Einstellungen** sind relativ klar strukturiert und beziehen sich auf drei große Bereiche. Sie präferiert gute Verläufe oder Ausgänge von Geschichten und bewertet diese positiv, ebenso wie häufig damit verbundene positive menschliche Verhaltensweisen oder -änderungen. Sie findet es gut, dass man sich auf Menschen „verlassen“ <sup>682</sup> kann und dass sich diese wieder „vertragen“ <sup>683</sup>. Sarah hegt eine gewisse Harmonisierungstendenz und möchte Dinge zu einem positiven Ende bringen oder diese in einem positiven Licht stehen sehen.

Als zweites sind für sie die methodischen Herangehensweisen des Religionsunterrichts positiv besetzt: Sarah mag das freie und offene Gestalten eines eigenen Gottesbildes, das Bearbeiten von Arbeitsblättern und das Spiel im Religionsunterricht. <sup>684</sup> Diese Bewertung der religionsunterrichtlichen Methoden erfährt eine Verstärkung, weil sich auch viele der intensiven Gefühle auf sie beziehen. Als drittes findet Sarah den Religionsunterricht allgemein gut. Diese Bewertung umfasst sowohl einzelne inhaltliche Aspekte, wie die Geschichten <sup>685</sup>, als auch den Unterricht, der generell „gut“ <sup>686</sup> oder in dem „normalerweise alles gut“ <sup>687</sup> ist. Ähnlich global erhält auch Gott eine positive

---

<sup>673</sup> vgl. SarahNDB, 31-32.

<sup>674</sup> Sarah3, 103.

<sup>675</sup> Sarah3, 70.

<sup>676</sup> vgl. Sarah2, 111-113.

<sup>677</sup> vgl. Sarah3, 70.

<sup>678</sup> vgl. Sarah3, 244-246.

<sup>679</sup> Sarah2, 94; Sarah2, 293.

<sup>680</sup> Sarah2, 94.

<sup>681</sup> Sarah äußert sich in emotional geprägter Ausdrucksweise mit 21 (16) Positivnennungen und 27 (22) intensiven Erfahrungen. Elf Nennungen sind negativ ausgerichtet, zwei unentschieden sowie keine kritisch-ablehnend. Die positiven und intensiven Nennungen nehmen demnach in den Äußerungen Sarahs einen großen Raum ein.

<sup>682</sup> Sarah3, 59.

<sup>683</sup> Sarah2, 117.

<sup>684</sup> vgl. Sarah3, 29; vgl. Sarah3, 144; vgl. Sarah2, 87.

<sup>685</sup> vgl. Sarah1, 84.

<sup>686</sup> Sarah2, 268.

<sup>687</sup> Sarah3, 142.

Zuschreibung: Mit Einschränkung ist er „lieb“<sup>688</sup>. Sarah steht demnach den Inhalten und den Gestaltungen des Religionsunterrichts positiv und aufgeschlossen gegenüber.<sup>689</sup>

Auch die ins **Negative** tendierenden Gefühle beziehen sich häufig auf menschliche Verhaltensweisen. Sarah findet es nicht gut, wenn Menschen Feinde sind oder dass Jona gezwungen sein soll, in die Stadt seiner Feinde zu gehen. Sie mag es nicht, dass die Malonen nicht teilen, dass die Sonne nicht zu ihnen kommt. An einer Stelle spricht Sarah von „traurige(r) Liebe“<sup>690</sup>. Negativentwicklungen entstehen als Konsequenz aus schlechtem Verhalten. Auch Gott kann böse werden, wenn man seine Gebote missachtet.<sup>691</sup>

I: Was war denn gewesen, wenn sie es nicht getan hätten?

S: Dann wärn die alle traurig gewesen. Dann wär auch die Sonne nicht gekommen. (Sarah2, 120-121)

S: Ja. Also, ich mein, weil Gott ist meistens auch böse. Also, wenn jemand z.B. jetzt lügt ganze Zeit. Und das gehört ja auch zu den Geboten. ... Und, ... also, dann ist er böse. (Sarah3, 79)

**Ambivalent** bleibt Sarahs Einstellung zur Rettung Ninives und deshalb ist ihre Einstellung zu diesem Thema sowohl bei den positiven und negativen als auch bei den unentschiedenen Gefühlen zu finden.

Viele der **intensiv** erlebten Gefühle nennt Sarah zur Jona-Erzählung, auch wenn einige Sätze sehr allgemein formuliert sind („Überrascht fand ich die Geschichte von Jona“<sup>692</sup>). Sie lässt sich emotional in die biblische Geschichte verwickeln und identifiziert sich mit dem Protagonisten Jona.<sup>693</sup> Insgesamt findet sie die Idee der Errettung durch den Fischbauch „gut“<sup>694</sup>. Intensive Gefühle zeigen sich auch an den wenigen Stellen, an denen Sarah Sachverhalte theologisch zu deuten und zu bewerten versucht: Sie denkt darüber nach, warum Jona (immer noch) sterben will oder findet es interessant, „als Gott einen anderen Namen hat: Ich bin da.“<sup>695</sup>

Sarahs emotionales Erleben ist demzufolge vielfach an sehr konkrete inhaltliche und methodische Aspekte des Religionsunterrichts gebunden. Sie zeigt sich offen und geht vorgegebenen Mustern und Strukturen, z.B. den Erzählabsichten, nach.

### **Ebene der Auseinandersetzung**<sup>696</sup>

In **nacherzählender Darstellungsweise** rezipiert Sarah in der Regel die erlebten Methoden des Religionsunterrichts. Sie nennt eine große Vielzahl in fast lückenloser Aufzählung.<sup>697</sup>

Nacherzählungen von Inhalten des Religionsunterrichts sind nicht immer chronologisch angeordnet, sondern variieren in der Reihenfolge und bringen zusätzliche Zusammenhänge ein.

S: Ja, und da war da noch nen Mädchen, die hat dann, die stand aufm Stuhl und hat dann gesagt, dass wir das Licht teilen können. Oder dass jeder das Licht teilt. (???)

I: Mhm. Warum stand sie auf dem Stuhl?

S: Damit man sie alle sieht. Und dann die Händ, Hand hochhält, damit auch alle Leute da sehn, weil das auch viele Leute sind.

I: Ja.

S: Und ... (3) ... dann haben die anderen auch das Licht dann auch so zusammenmacht. ... (5) ... Ja, und die

<sup>688</sup> Sarah3, 79.

<sup>689</sup> vgl. SarahNDB, 66.

<sup>690</sup> Sarah3, 40.

<sup>691</sup> vgl. Sarah 3, 79.

<sup>692</sup> Sarah1, 70.

<sup>693</sup> vgl. Sarah1, 72-77.

<sup>694</sup> Sarah1, 72.

<sup>695</sup> Sarah3, 125-126.

<sup>696</sup> Zur Ebene der Auseinandersetzung mit angebotenen Unterrichtsgegenständen finden sich folgende Codierungen: An neunzehn Stellen erzählt Sarah die Unterrichtsgegenstände nach. Zweimal konnten besonders reflektierte Äußerungen der Schülerin codiert werden und 23- bzw. 18-mal berichtet sie von persönlich bedeutsamen Zusammenhängen. Neun Äußerungen sind in eher allgemeiner Ausdrucksweise gehalten.

<sup>697</sup> Sarah nennt diverse Darstellungsmethoden, Geschichten, Bilder und Fotos, sogar Arbeitsblätter und unterschiedliche Zugänge über Musik (Verklanglichen, Klangbilder); vgl. Sarah1, 42; Sarah2, 50; Sarah1, 8; Sarah3, 29; Sarah2, 188; Sarah3, 14; Sarah1, 56; Sarah3, 12.

Malonen, die ... (4) ... da mussten wir ein, ... ham wir Blä-, Blätter bekommen. Und da stand immer drin, da mussten wir ... so unterschreiben, da gab's immer so Kinder, die jetzt den ersten Text lesen, oder Erzähler. Ja, und dann mussten wir uns entscheiden. Und dann ham wir das immer vorgelesen. (Sarah2, 50-54)

An einigen Stellen eröffnet die Erinnerung an die methodische Gestaltung auch einen Zugang zur inhaltlichen Ebene des Unterrichts. Die Unterrichtsreihe zum Thema „Licht“ erschließt Sarah sich zum Beispiel fast ausschließlich über die Schilderung eines darstellenden Spiels.

Die einzigen beiden **reflektierenden Überlegungen** Sarahs beziehen sich auf ihre Gedanken zur Gottesvorstellung (vgl. 8.2.3.1). Diese kognitive Zugangsweise ist eine von ihr nicht favorisierte oder ihr naheliegende Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Inhalten.

Zahlreiche **allgemein formulierte** Beiträge lassen Sarahs Aussagen recht vage, distanziert, unpersönlich und allgemein klingen, was durch die häufige Verwendung des Indefinitpronomens „man“<sup>698</sup> indiziert wird. Diese Ausdrucksweise wirkt besonders dann auffällig, wenn sie im Gegensatz zum Aussagegehalt steht, wenn Sarah zum Beispiel sehr sensible, sehr persönliche oder existentielle sowie philosophisch-theologische Themen anspricht. Sie spricht in diesen Sätzen unter anderem von verstorbenen Verwandten und traurigen Menschen<sup>699</sup>, von Himmels- und Engelvorstellungen<sup>700</sup> oder vom Ursprung des Lebens<sup>701</sup>.

S: Mhm, ... (3) ... dass man auch vielleicht an traurige Leute denken, wenn jetzt, äh, zum Beispiel einer aus den Verwandten tot ist, oder so. (Sarah2, 232)

Unterrichtsinhalte, die Sarah **persönlich** ansprechen, werden von ihr kaum explizit genannt. Als persönlich bedeutsam thematisiert sie an einigen Stellen allgemeine Lernzuwächse, Unterrichtsmethoden und soziale sowie ambivalente Inhalte. So nennt sie zur Licht-Reihe die Verhaltensweisen der Malonen,<sup>702</sup> in der Gottes-Reihe seine ambivalenten Erscheinungsweisen<sup>703</sup> und dass sie etwas „über Jonas gelernt hat“<sup>704</sup>. Gerade in der Gottesbildreihe gibt es wenige Nennungen; hier scheinen weder die methodischen Zugänge noch die inhaltlichen Aspekte Anreize für eine persönliche Auseinandersetzung geboten zu haben.

Trotz ihrer etwas distanziert wirkenden Art betont Sarah immer wieder, dass es für sie insgesamt wichtig und interessant ist zu lernen („Dass wir über Jona gelernt haben über Gott“).<sup>705</sup> Als persönlich bedeutsam benennt sie das Nachdenken im Religionsunterricht; den Unterricht bezeichnet sie auch als „forschend“.<sup>706</sup> Der Schule und dem Lernen begegnet Sarah positiv und sehr vernünftig, denn sie hält es für gut und wichtig, etwas zu lernen, wenn sie sagt: „[...] weil ich hab das, weil also die Lehrerin hat gesagt, dass es zum Beispiel jetzt ganz wichtig und das muss man auch behalten oder so. Und das ist auch fürn Leben wichtig.“<sup>707</sup>

---

<sup>698</sup> vgl. Sarah2, 201; vgl. Sarah2, 205; vgl. Sarah2, 232; vgl. Sarah2, 269; vgl. Sarah3, 201; vgl. Sarah3, 212-214; vgl. Sarah3, 223; vgl. Sarah3, 237.

<sup>699</sup> vgl. Sarah2, 232.

<sup>700</sup> vgl. Sarah3, 201.

<sup>701</sup> vgl. Sarah3, 222-225.

<sup>702</sup> vgl. SarahNDB, 34; vgl. SarahNDB, 38; vgl. Sarah2, 115-119.

<sup>703</sup> vgl. SarahNDB, 51.

<sup>704</sup> SarahNDB, 17; Sarah1, 86-87.

<sup>705</sup> Sarah1, 86.

<sup>706</sup> Sarah2, 268-269.

<sup>707</sup> Sarah2, 243. Ob diese Äußerung ihre eigene Meinung darstellt oder eine Antwort aus sozialer Erwünschtheit ist, ist nicht abschließend zu klären. Es könnte sein, dass Sarah an dieser Stelle verstärkt Urteile der Lehrerinnen übernimmt.

Die von Sarah **spontan** genannten Erinnerungen sind nicht sehr umfangreich und beziehen sich auf nicht weit zurückliegende Zeiträume.<sup>709</sup> Wenn sie sich an inhaltliche Elemente erinnert, sind das in der Regel narrative Unterrichtselemente, wie die der Jona-Reihe. Ansonsten ist ihre Erinnerung deutlich an den methodischen Elementen orientiert. Sie kann Unterrichtsmerkmale nicht immer sinngemäß rezipieren, verwechselt Figuren der biblischen Erzählungen oder weiß ihre Namen nicht mehr. Zu zwei der drei Unterrichtseinheiten kann Sarah das konkrete Thema der Reihe benennen<sup>710</sup>, führt diese jedoch nicht weiter aus.

Auch bei den mit Unterrichtsmedien **gestützten Erinnerungsfragen** nennt Sarah vorrangig methodische Elemente des Religionsunterrichts. Der aktive, visuelle Weg hilft Sarah, Inhalte zumindest ansatzweise zu rekonstruieren, auch wenn keine sehr vertiefende oder erklärende Auseinandersetzung mit ihnen erfolgt.

In vielen Beiträgen bekundet Sarah ihr **Nicht-Wissen** oder ihre Nicht-Kenntnis, was sich über viele Fragen und Bereiche erstreckt.<sup>711</sup> Manchmal kann sie sich an zentrale Merkmale, Aufgabenstellungen oder die Namen der Protagonisten nicht mehr erinnern. Auch auf konkrete Nachfragen in Interviews kann sie manchmal keine weiterführenden Erläuterungen geben.

Auf metareflexiver Ebene, zum Beispiel der zur Kontextualisierung von Wissensbeständen, weiß Sarah fast nie eine Antwort. Bestände ihres Vorwissens oder textstrukturelle Merkmale, wie Besonderheiten, Gemeinsamkeiten oder Unterschiede sowie Beziehungen der Geschichten untereinander, kann sie so gut wie nie benennen.

Wenn Sarah **ausführlicher** erzählt, wird dieses Gesprächsverhalten durch eine auffordernde Impulsgebung unterstützt oder hervorgerufen.

### 8.2.3 Konstruktion

#### 8.2.3.1 Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen<sup>712</sup>

##### Vorhandene religiöse Vorstellungen



Abb. 11: SarahNDB, 68.



Abb. 12: SarahNDB, 11.

<sup>708</sup> In Rezeption der angebotenen Unterrichtsinhalte berichtet Sarah an 17 (16) Stellen in spontaner Erinnerung von ihrem erlebten Religionsunterricht. Als Erinnerung mit Gedächtnisstützen finden sich elf Nennungen. Dagegen nehmen die 25 Nennungen im Bereich des Nicht-Wissens den größten Raum ein.

<sup>709</sup> Bei zwei Unterrichtseinheiten erinnert Sarah sich an jeweils zeitlich nahe liegende Geschichten, die jedoch nicht mehr direkt zur Erarbeitung des Themas gehörten; siehe: die Geschichte mit den „Fühlerchen“ im Anschluss an die Licht-Reihe (vgl. Sarah2, 14-38) und die Geschichte von den Mäusen im Anschluss an die Unterrichtsreihe zum Thema Jona (vgl. Sarah1, 8).

<sup>710</sup> vgl. Sarah2, 4; vgl. Sarah3, 6.

<sup>711</sup> Unter Umständen war Sarah an diesen Stellen mit der Interviewsituation etwas überfordert.

<sup>712</sup> Zur Kategorie der religiösen Vorerfahrungen und Vorstellungen wurden von Sarah 25 (22) Angaben gemacht. Dagegen fällt der Bereich der Vorkenntnisse aus dem Religionsunterricht mit vier (drei) Stellen deutlich ab. Inhalte, die sich auf religionsunterrichtliche Erkenntnisse und Erfahrungen beziehen, sind 23- (20-)mal vorhanden. Zusätzlich äußert Sarah sich 16-mal in Versatz- oder Bekenntnissätzen.

Sarabs Äußerungen zu bereits vorhandenen Vorstellungen beziehen sich fast ausnahmslos auf ihr Gottesbild, von dem sie relativ klare Vorstellungen hat. Das zentrale Thema ihres Gottesbildes ist seine Nicht-Darstellbarkeit. Wie schon die Analyse der ästhetischen Gestaltungen gezeigt hat, stellt Sarah Gott nicht dar, weil sie einerseits nicht weiß, wie er aussieht, und weil sie andererseits das Gebot des Dekalogs so interpretiert, dass sie meint, ihn nicht darstellen zu dürfen. „Weil eigentlich in den Geboten steht, man darf nicht das also von Gott malen, so Bilder.“<sup>713</sup> Sie zeichnet stattdessen einen „leeren“ Himmel,<sup>714</sup> in dem sie sich Gott vorstellt, ihn aber nicht bildlich ausdrückt. Er kann nach ihrer Aussage zum Beispiel im „Himmel“ oder auch im „Baum“<sup>715</sup> sein. Die Bilder, „in denen Gott vorkommt“<sup>716</sup>, stellen Landschaften mit Blumen, Vögeln und Schmetterlingen dar. In Zusammenhang mit ihrem Gottesbild finden immer wieder die Zehn Gebote Erwähnung (vgl. 8.2.2.; 8.2.3.2; 8.2.3.3). Die Lokalisation Gottes ist für Sarah relativ klar an den Himmel gebunden, das heißt er ist „oben“<sup>717</sup> und in der „Luft“<sup>718</sup> verortet. In diesem „Himmel“<sup>719</sup> befinden sich in ihrer Vorstellung auch „Engel“ und „Seelen“<sup>720</sup>, was sie jedoch nicht näher ausführt, außer dass diese in engerem Kontakt zu Gott stehen als die ‚irdischen‘ Menschen. Sarabs Vorstellung ist jedoch auch offen für andere Perspektiven, denn sie sagt, dass sie sich Gott auch „überall“<sup>721</sup> oder auch „woanders“<sup>722</sup> vorstellen kann. In diesem Denkmuster kann er auch mal „in einem Baum“ oder ein „Baum“ selber sein.<sup>723</sup> Unter Umständen leitet sie diese Baumvorstellung aus der Mose-Erzählung ab. Es könnte demnach sein, dass Sarah ihr starres, lokalisiertes Bild durch ein offeneres und weniger konkretes anfragen lässt. Größere Zweifel scheinen aber dadurch nicht zu entstehen. Sarah macht nur wenige Aussagen über mögliche Eigenschaften Gottes. Trotz ihrer fast schon abstrakt-symbolischen Vorstellung ist ihr klar, dass Gott ein Mann ist. („Ja, Gott sollte eigentlich `nen Mann sein. Dann sieht man ja nicht.“<sup>724</sup>). Diese personale Vorstellung wird verstärkt durch ihr menschliches Ansinnen, sich nach Gott zu erkundigen. Denn Sarah möchte an mehreren Stellen wissen, ob es Gott gut geht bzw. wie es ihm geht.<sup>725</sup> Zu den herausragenden Eigenschaften Gottes gehört in Sarabs Vorstellung, dass er lieb ist und die Menschen lieb hat.<sup>726</sup> Dieses „Liebsein“ artikuliert Sarah in ihrer häufig sehr allgemeinen Art, bei der ihr persönlicher Bezug unklar bleibt. Es gehört auch zu ihrer Vorstellung, dass sie bzw. andere Menschen oder auch biblische Figuren mit Gott Kontakt aufnehmen können, in der Regel können sie mit ihm sprechen.<sup>727</sup> Die Kontaktaufnahme scheint im direkten Sprechen oder auch im Beten möglich zu sein.<sup>728</sup> Sarah interessiert es, wie bedingungslos die Zusage Gottes ist, was sie zum Beispiel an der Frage festmacht, ob Jona weiterhin geliebt wird.<sup>729</sup> Sie hält Einschränkungen für möglich; denn sie sagt, dass „Gott ... die Liebe, aber auch, er ... auch, aber auch böse“<sup>730</sup> ist. Eine Begründung dafür sieht sie in der Verletzung der Zehn Gebote durch den Menschen: Gott wird dann böse, wenn Menschen sich nicht an die Zehn Gebote halten, „wenn jemand z.B. jetzt lügt ganze Zeit. Und das ge-

<sup>713</sup> Sarah2, 301.

<sup>714</sup> Sarah2, 307.

<sup>715</sup> Sarah2, 307; Sarah3, 103.

<sup>716</sup> Die Arbeitsanweisung im Nachdenkbuch lautete: „Male ein Bild, in dem Gott vorkommt!“

<sup>717</sup> Sarah3, 205.

<sup>718</sup> Sarah2, 307.

<sup>719</sup> Sarah2, 307.

<sup>720</sup> vgl. Sarah3, 205; vgl. Sarah3, 201; SarahNDB, 13.

<sup>721</sup> Sarah3, 10; Sarah3, 278.

<sup>722</sup> Sarah3, 214.

<sup>723</sup> Sarah3, 103.

<sup>724</sup> Sarah1, 173.

<sup>725</sup> vgl. SarahNDB, 29; vgl. SarahNDB, 63; vgl. Sarah1, 140-145; vgl. Sarah1, 187.

<sup>726</sup> vgl. z.B. Sarah1, 138.

<sup>727</sup> vgl. Sarah1, 179-180; vgl. SarahNDB, 27.

<sup>728</sup> vgl. z.B. SarahNDB, 27.

<sup>729</sup> vgl. Sarah1, 131.

<sup>730</sup> Sarah3, 76.

hört ja auch zu den Geboten<sup>731</sup>. Viele ihrer Vorstellungen lassen Anklänge an eine Do-ut-des-Vorstellung erkennen.

Auch die Erfahrbarkeit Gottes ist aus nur wenigen Nennungen abzulesen. Ein sehr auffälliger Satz ist in dem Zusammenhang, dass Sarah meint, Gott zu spüren, „wenn man über Gott mal leise und in Gedanken spr-, spricht.“<sup>732</sup>

Sarah verbindet Gott eindeutig mit einem Ursprungsgedanken; er ist für das Dasein der Menschen ursprünglich verantwortlich. Auch verschiedene Lebewesen wie Tiere, insbesondere der Schmetterling, bekommen von ihr den Status der zu Gott gehörenden Lebewesen bzw. der Geschöpfe Gottes.

S: Also, ich mein damit, dass, ähm, Gott im Himmel ist oder in den Bäumen, ... und ... (3) ... da hab ich einen Schmetterling gemalt, weil das auch zu Gott gehört, weil das die Tiere sind. Oder Lebewesen sind und ... (5) ... die auch Luft brauchen. (Sarah3, 244)

Eng mit diesem Gottesbild verbunden ist die Vorstellung einer eigenen, durchaus kritischen Zukunftsvorstellung.<sup>733</sup> Es zeigt sich, dass sich in Sarahs schlichter Sprache durchaus tiefgründige Anfragen verbergen können und dass ihre Vorstellungen nicht so eindimensional sind, wie es auf den ersten Blick erscheint.

### Vorkenntnisse aus dem Religionsunterricht

Bei Sarah sind nur wenige Vorkenntnisse aus dem Religionsunterricht auszumachen. Zwei Nennungen thematisieren die Zehn Gebote<sup>734</sup> (vgl. 8.2.3.1) und in den beiden anderen wird jeweils Moses genannt<sup>735</sup>. Sarah nennt diese beiden Themengebiete (Mose, Dekalog) jedoch nicht in einem Zusammenhang, sodass nicht klar ist, ob sie um den inhaltlichen Bezug weiß. An diese biblische Erzählung aus dem zweiten Schuljahr erinnert sie sich gut, was ihr bei Unterrichtsgegenständen des laufenden Schuljahres nicht gelingt.

Außerdem zeigen die Begriffe des Clusters („Elia“, „Jesus“, „Engel“, „Profeten“, „Moses“)<sup>736</sup>, dass Sarah zumindest über rudimentäre Vorkenntnisse verfügt.

### Vorkenntnisse und Erfahrungen außerhalb des Religionsunterrichts

Die Vorkenntnisse und Erfahrungen, die Sarah außerhalb des Religionsunterrichts thematisiert, sind sehr unterschiedlich und bleiben an vielen Stellen etwas verschwommen oder unklar.

Sarah berichtet in nur geringem Maß von ihrer Familie, sodass man wenig über mögliche familiäre Sozialisationsfaktoren erfährt. Einmal nennt sie ihren Vater, der die Meinung vertritt, dass Gott böse ist, wenn es gewittert.<sup>737</sup> Es muss demnach einmal ein Gespräch über Gott und seinen Einfluss stattgefunden haben. An anderer Stelle schreibt und erzählt Sarah von ihrer Familie, in der Religion „keine große Rolle spielt“, weil sie „keine Zeit dafür haben“, weil sie „so oft weg sind“ und „da nicht drüber reden“.<sup>738</sup> Außerdem erwähnt Sarah eine Kinderbibel, die sie zu Hause hat.<sup>739</sup> In Zusammenhang mit dem Kommunionunterricht<sup>740</sup> scheint sie häufiger zur Kirche gegan-

---

<sup>731</sup> Sarah3, 79.

<sup>732</sup> Sarah3, 212.

<sup>733</sup> vgl. Sarah3, 200-210.

<sup>734</sup> vgl. z.B. Sarah2, 215; Sarah3, 79.

<sup>735</sup> vgl. Sarah3, 105; SarahNDB, 13.

<sup>736</sup> SarahNDB, 13.

<sup>737</sup> vgl. Sarah3, 80-83.

<sup>738</sup> SarahNDB, 8; Sarah2, 281-281; Sarah scheint an diesen Stellen einen starken Zusammenhang von Religion und Kirche zu denken.

<sup>739</sup> vgl. Sarah3, 105.

<sup>740</sup> Sarah wiederholt die dritte Klasse und ist demzufolge ein Jahr vor der Erhebung bereits zur Erstkommunion gegangen.

gen zu sein, „da, wo ich Kommunion hatte, bin ich dann fast jeden Tag zur Kirche gegangen, am Sonntag.“<sup>741</sup>

Auch aus ihrem sonstigen Umfeld berichtet Sarah wenig: So erzählt sie auffällig wenig von ihren Freundinnen. In Zusammenhang mit einem von ihr gestalteten Bild erfährt man von ihrem Haustier, einem Meerschweinchen.<sup>742</sup> Als außerschulische Lebensfaktoren berichtet sie von ihren Lehrerinnen, meistens mit der Angabe, was diese gesagt haben, und von „Pastorinnen“<sup>743</sup>, wobei nicht ganz klar ist, ob Sarah eine falsche Pluralform verwendet oder sie unter Umständen von evangelischen Pastorinnen spricht.

### **Zusammenhanglos erscheinende Versatzstücke oder „Bekenntnissätze“**

Sarah äußert sich häufig in Sätzen, die ohne erkennbaren Zusammenhang sind. Sie werden von ihr kaum erläutert oder erklärt. Wird Sarah nach Erklärungen gefragt, bemüht sie sich in der Regel, eine Antwort zu finden; diese bleibt häufig sehr allgemein und bringt keine vertieften Begründungen.

Sie sagt dann Sätze, wie „Und ich glaub ja auch an, an Religion“<sup>744</sup> oder „weil eigentlich, Gott eigentlich fast jeder lieb hat. Groß oder klein, das ist den eigentlich egal, aber der hat ja jeden lieb“<sup>745</sup>. Besonders auffällig sind Sarahs Äußerungen zum Begriff „Liebe“. Dazu gehören auch Ausdrücke, wie „lieb haben“ oder „lieb sein“, die die Schülerin ebenfalls mehrfach verwendet.<sup>746</sup>

I: Mhm. Und das ist Licht? Oder?

S: Ja, dann, gibt ma-, gibt man ja Liebe. (Sarah2, 239-241)

S: Und dann heißt es, Gott ist die Liebe. (Sarah3, 158)

I: Und würdest du sagen, dieses Thema Licht hat das was mit deinem Leben zu tun?

S: ... (5) ... mhm (verneinend). ... (3) ... Doch vielleicht die Liebe oder so. (Sarah2, 249)

Liebe passt in Sarahs Harmonisierungsbestreben sowie in ihr dualistisches Ordnungsprinzip. Sie benutzt das Wort „Liebe“ auch in Zusammenhang mit dem Ausdruck „Leben“, wenngleich nicht ganz so häufig. Mit ihm nennt sie mehrfach andere Begriffe, wie „Tiere“ und „Licht“, ohne dass sie den genauen Zusammenhang erläutert.<sup>747</sup>

Gott wird von ihr ebenfalls häufiger in derartig isolierten Sätzen genannt: Er wird dann in Zusammenhang mit „Liebe“, mit dem „Erschaffen“ oder mit den „Schmetterlingen“ (vgl. 8.2.1; 8.2.3.1) genannt. Gerade zum Thema ‚Gott‘ vermisst man vertiefende Erläuterungen, zum Beispiel wenn Sarah auf die Frage, wo denn Gott vorzustellen sei, antwortet, dass er „in Bonn [...] oder im Himmel“<sup>748</sup> sein könne.

Mögliche Hintergründe für die Verwendung dieser Sätze könnten zum einen sein, dass Sarah bestimmte Begrifflichkeiten stark mit dem Religionsunterricht assoziiert und sie quasi standardmäßig verwendet. So sagt sie an einer Stelle: „Das sind, glaube ich, alles Christen. Glaub ich“,<sup>749</sup> als sie von den Niniviten berichtet. Unter Umständen erachtet sie diese allgemein klingenden Argumente und Floskeln als angemessen und setzt sie aus vermuteten Gründen sozialer Erwünschtheit

---

<sup>741</sup> Sarah2, 274.

<sup>742</sup> vgl. Sarah3, 172.

<sup>743</sup> Sarah3, 219.

<sup>744</sup> Sarah1, 158.

<sup>745</sup> Sarah1, 103.

<sup>746</sup> z.B. Sarah1, 131; Sarah1, 145.

<sup>747</sup> vgl. Sarah3, 282; vgl. Sarah2, 240.

<sup>748</sup> Sarah3, 14.

<sup>749</sup> Sarah1, 184.



ein (sog. Religionsstunden-Antworten). Es ist nicht genau zu erkennen, ob und inwiefern sie diese Begriffe auch inhaltlich füllt oder ob sie diese etwas unreflektiert nennt, um keine Antwort schuldig zu bleiben. Eventuell verhindern ihre reduzierten sprachlichen Fähigkeiten, dass sie sich nicht alternativ ausdrücken kann, auch wenn sie es vielleicht möchte. Die Verwendung dieser Sätze zeigt aber auch etwas Anderes: Sarah kann Begrifflichkeiten und Floskeln, die ihr begegnen, aufnehmen und verwenden.

### **8.2.3.2 Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte<sup>750</sup>**

#### **Weiterführung und Vertiefung unterrichtlicher Zusammenhänge**

Wenn Sarah in seltenen Fällen unterrichtliche Inhalte gedanklich weiterführt, bleibt sie sehr in deren Duktus verhaftet, meistens sind dies Erzählungen aus dem Unterricht. Dabei beschreibt sie deren Verlauf (Malon, Elia) oder stellt auf der Textebene Zusammenhänge her. Ihr besonderes inhaltliches Interesse gilt mitmenschlichen Verhaltensweisen, zum Beispiel in der Malonen-Geschichte („weil die wollten das Licht für sich haben, weil sie sich nicht gegenseitig mochten ...“).<sup>751</sup> Nur an einer Stelle geht Sarah über die textimmanente Ebene hinaus, wenn sie darüber nachdenkt, dass „Jonas auch trotzdem noch fröhlich ist und Gott noch, glaub ich, lieb hat. Und Gott Jona noch lieb hat.“<sup>752</sup> An dieser einen Stelle bewegen sich ihre Weiterführungen auf einer Metaebene.

#### **Begründung und Erklärung**

Die hohe Anzahl von Begründungen und Erklärungen fällt im Vergleich zu anderen Ergebnissen deutlich heraus. Entgegen einer nur geringen Anzahl reflektierender und weiterführender Auseinandersetzungen findet sich eine große Vielzahl von Begründungs- und Erklärungsmustern. Diese begründet sich unter Umständen in dem Willen und der Motivation Sarahs, sich bereitwillig auf die Interviews einzulassen, nach ihren Möglichkeiten Fragen zu beantworten und Sachverhalte dann ad hoc zu erläutern, über die sie unter Umständen vorher noch nicht nachgedacht hat. Sarahs Erläuterungen sind nicht immer in sich stimmig und an manchen Stellen fast widersprüchlich. Dabei sind verschiedene Argumentationsebenen auszumachen:

Auf einer ersten Ebene begründet Sarah mit sehr allgemeingültigen Aussagen, die sich häufig auf gängige, teilweise sehr plakative Meinungen oder Allgemeinplätze beziehen. Sie reiht teilweise Tatbestände in einer für sie konsekutiven Logik aneinander, sodass eine schlichte Argumentationskette entsteht. Aus dem Licht folgt der Regenbogen und weil dieser bunt ist, sind es auch die Blumen und die erinnern an den Frühling und der wiederum an die Sonne.<sup>753</sup>

Da Sarahs Auseinandersetzungen häufig auf der konkreten Textebene angesiedelt sind, finden sich in einer zweiten Gruppe entsprechende Begründungen: Die Schülerin findet Erklärungen, Handlungsbegründungen und Beweggründe von Akteuren.

Als dritte Gruppe stellen sich Begründungszusammenhänge dar, die existentielle Grunderfahrungen ansprechen oder ansprechen könnten. An solchen Stellen sucht Sarah Begründungen für Fragen nach der Wahrheit, des menschlichen Ursprungs und nach Gott. Sie gibt zum Beispiel an, dass

<sup>750</sup> In dieser Kategorie werden von Sarah an fünf (vier) Stellen Weiterführungen unterrichtlicher Zusammenhänge angesprochen, und an 32 (29) Stellen gibt sie Begründungen oder Erläuterungen. Zwölf (acht) Beiträge formuliert Sarah wie Fragen und an einer Stelle benennt sie Schwierigkeiten.

<sup>751</sup> Sarah2, 115.

<sup>752</sup> Sarah1, 131.

<sup>753</sup> vgl. Sarah2, 100.

sie der Meinung ist, dass die gehörten Geschichten „echt“<sup>754</sup> seien. Oder dass sie der festen Überzeugung sei, dass Gott der Ursprung unseres Lebens ist, der uns geschaffen hat. Diese Vorstellung der Geschöpflichkeit steht häufig am Ende von Argumentationsketten. Weitere Begründungszusammenhänge um die Gottesfrage beziehen sich auf Gottes Zuständigkeitsbereich (das Wetter) oder seine Verhaltensrestriktionen. Sarah gibt auch immer wieder Erklärungen zu seiner Erfahrbarkeit und seinen Eigenschaften (vgl. 8.2.3.1).

I: Kannst du sagen, was es mit deinem Leben zu tun haben würde?  
S: Ja, weil man sonst gar nicht auf der Welt wäre. (Sarah3, 222-223)

I: Was denkst du denn, was passiert, wenn Gott böse ist?  
S: Mhm, dass es viel Regen gibt oder so.  
I: Mhm.  
S: Meistens auch gewittert. (Sarah3, 85-88)

In einer letzten Gruppe finden sich Argumente, die sich ohne weiteres Kontextwissen nicht angemessen klären lassen:

S: ... (6) ... Das Licht braucht man zum Leben. ...  
I: Mhm. ... (7) ...  
S: Äh ... (2) ... zum Laufen. Und damit man das lernt. Ja, mehr fällt mir da nicht ein.  
I: Warum braucht man denn Licht zum Laufen lernen?  
S: Damit, damit man auch mal lernt, dass man laufen kann. (Sarah2, 201-205)

Für Sarah scheint es in ihren Argumentationen einige Glaubwürdigkeitsinstanzen zu geben, die für sie Autorität besitzen. Sie erwähnt ihre Lehrerinnen und Pastorinnen<sup>755</sup> und an einer anderen Stelle auch ihren Vater, von dessen Meinung sie sich jedoch etwas distanziert.<sup>756</sup>

### **Fragen, Suchbewegungen, Konflikte und Zweifel<sup>757</sup>**

Fast alle Fragen thematisieren Gott. Sarah stellt ‚große Fragen‘ nach der Vorstellbarkeit Gottes und nach seinen Lokalisationsmöglichkeiten. In ungewohnt selbstkritischer Weise stellt sie die Frage nach der Glaubwürdigkeit und zieht die Wahrheit religiöser Aussagen in Zweifel:

S: Weil man weiß ja nie so genau, ob das alles stimmt. Ob man im Himmel kommt, ob man ein Engel wird. Oder so. Weil man hat's ja selber noch gar nicht erlebt. (Sarah3, 201)

S: Eigentlich stimmt das schon, aber, also, dass die, also ich glaub schon, dass die Geschichten echt gab. Weil, weil sie auch überall das erzählen. Und ich glaub ja auch an, an Religion. Und ich geh ja sonntags sehr oft zur Kirche. (Sarah1, 158)

Trotz der von ihr geäußerten Überzeugung schwingt somit implizit eine Anfrage an den Wahrheitsgehalt biblischer oder religionsunterrichtlicher Geschichten mit. Das von Sarah ausführlich und häufig angesprochene Thema der Zehn Gebote beschäftigt sie in Bezug auf die Frage ihrer Entstehung und Fiktivität („ausgedacht hat“) <sup>758</sup>.

S: Ja, wie er das gemacht hat. Also, dass auf einmal die Steine kommen und da die Gebote drauf stehen. (Sarah2, 220)

Bei der Aufnahme neuer Inhalte verbleibt Sarah somit auf einer eher oberflächlichen, wenig selbstinitiativen Ebene. Allein die vielen Argumentationen zeigen an, dass sich Sarah bei entsprechender Aufforderung mit weiterführenden Fragestellungen beschäftigt.

---

<sup>754</sup> Sarah1, 158.

<sup>755</sup> vgl. Sarah3, 219.

<sup>756</sup> vgl. Sarah3, 81-83.

<sup>757</sup> Die Nennungen in diesem Punkt sind sehr gering und konzentrieren sich auf wenige Themen; in den meisten Fällen wird jede Frage- oder Suchbewegung einmal genannt.

<sup>758</sup> Sarah2, 224.

### 8.2.3.3. Neuaufnahme<sup>759</sup>

#### Einordnung in neue Zusammenhänge

Sarah fällt es insgesamt nicht leicht, neue Unterrichtsgegenstände in Beziehung zu bereits Gelernten zu setzen. Ein Thema, in das sie neue Wissensbestände einordnen und ihre Einstellungen daran orientieren kann, sind die Zehn Gebote. Sie bringt damit das Verbot, Gott nicht malen zu dürfen, in Verbindung und sieht die Gebote als Raster zur Einordnung menschlicher Verhaltensweisen. Auch die Unterrichtsreihe zu Mose hat nachhaltigen Eindruck auf die Schülerin gemacht. Beide Unterrichtsgegenstände wurden im Schuljahr vor der Erhebung thematisiert. Das Einordnen, Kategorisieren und Klassifizieren der Ereignisse in ein Gebotsschema bietet den Denkprozessen des Mädchens eine hilfreiche Orientierung. Strukturen und Schemata erhalten, auch wenn sie bei Sarah sehr einfach und schlicht sind, eine wichtige und unterstützend-fördernde Rolle im Lernprozess. Ihre Einordnung orientiert sich dabei häufig an dem dualistischen Prinzip von gut und schlecht, lieb und böse.

Nur an wenigen Stellen lässt sich erkennen, dass Sarah in der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsthemen neue Denkstrukturen ausbildet. An kaum einer Stelle kann festgestellt werden, dass der aktuelle Unterricht Sarah zu kognitiven Lernprozessen oder Integrationsleistungen herausfordert.

#### Der Lernprozess in den einzelnen Unterrichtseinheiten

Die **Jona**-Erzählung ist der Unterrichtsinhalt der drei erhobenen, den Sarah am umfangreichsten rezipiert. Vermutlich kannte sie die biblische Jona-Erzählung vor der unterrichtlichen Behandlung noch nicht.<sup>760</sup> Ihr begegnet sie mit den spürbar größten Emotionen. Sarah fühlt sich intensiv in die Figur des Jona ein, zum Beispiel wenn er lieber sterben möchte, als den Auftrag zu erfüllen oder wenn er im Fischbauch gerettet wird.<sup>761</sup> In Sarahs Darstellung geht es in der Jona-Erzählung um ein Dialoggeschehen zwischen Jona und Gott, das von der Ansprache Gottes an Jona geprägt ist (Befehl, Entschluss und Erklärung zur Nicht-Vernichtung oder Versprechen).<sup>762</sup> In Sarahs Äußerungen erhält Jona eine sehr passive Rolle und Gott den Part dessen, der Anweisungen gibt und Aktivitäten auslöst. Eine eindeutige Einschätzung des Verhaltens Jonas bzw. Gottes fällt dem Mädchen schwer. Es hat etwas den Anschein, als sei Sarah hin- und hergerissen zwischen ihrer Sympathie mit Jona und einem solidarischen Verständnis für die Reaktion Gottes.

Auf die Frage nach Begrifflichkeiten zur Jona-Erzählung nennt Sarah sechs Begriffe: Mit den Ausdrücken „Jona war nett“, „Ninive“, „die bösen Leute“ und „König“<sup>763</sup> verbleibt sie sehr auf der Ebene der biblischen Erzählung. Das Wort „Profet“<sup>764</sup> könnte bereits in Zusammenhang mit der vorangegangenen Elia-Unterrichtsreihe geklärt worden sein. Die Aussage „Gott war böse“ könnte der Hinweis auf eine sich entwickelnde ambivalente Gottesvorstellung sein. In der Rezeption der biblischen Erzählung werden somit an einigen Stellen deutliche Anklänge an das eigene Gottesbild Sarahs sichtbar, zum Beispiel in der Aktivitäts- und Passivitätszuschreibung sowie in der Negativzuschreibung Gottes.

<sup>759</sup> Für den Bereich der Neuaufnahme finden sich bei Sarah folgende Werte: Sie kann an neun (acht) Stellen neue Zusammenhänge thematisieren. In 19 (14) Nennungen sind Begriffs- oder Vorstellungsumbildungen zu sehen. An zwölf (neun) Stellen ist ein sichtbar neuer Erkenntnisprozess festzumachen. Drei Nennungen sprechen von Widersprüchen und eine stellt unter Umständen eine missverständliche Adaption dar.

<sup>760</sup> vgl. Sarah1, 86-99.

<sup>761</sup> vgl. Sarah1, 72.

<sup>762</sup> vgl. Sarah1, 31; vgl. Sarah1, 33; vgl. Sarah1, 109.

<sup>763</sup> Sarah1, 31; welchen König Sarah genau meint bleibt offen. An einer anderen Stelle im Interview bezeichnet sie Gott als „König“; vgl. Sarah1, 31.

<sup>764</sup> Sarah1, 31.

Sarah erzählt über die Unterrichtsreihe zum Thema **Licht** vor allem von den Unterrichtsmethoden bei der Malonengeschichte. Auf den ersten Blick erscheint es, als ob Sarah in ihrer Hauptaussage, die Malonen wollten ihr Licht für sich behalten, verhaftet bliebe. Auf direkte Nachfragen zu Beziehungen zum eigenen Leben, zu Vorkenntnissen oder zu ihrem Glauben gibt sie keine Antwort. Sie verbleibt auch in fast allen Aussagen nah am Erzählkontext der Malonengeschichte und nennt kaum andere Unterrichtsinhalte der Reihe oder deren Methoden.

Nur beim genauen Hinsehen entdeckt man einige Äußerungen, bei denen Sarah das Symbol Licht auch anders versteht. Dann ist es eine Orientierungshilfe zum „Laufen lernen“ oder etwas, das mit dem Leben und mit Lebewesen zu tun hat.<sup>765</sup> Ob sie dies in biologischer Sichtweise oder vor dem Hintergrund, dass Licht Leben symbolisiert, versteht, ist wieder nicht eindeutig zu klären.

Ein wirklich deutlicher Lernfortschritt zeigt sich in Sarahs Übertragung, bei der sie Licht mit Freude in Verbindung bringt. Bei dieser Übertragungsleistung ist eine deutliche Wirkung des Unterrichts wahrnehmbar, denn die Lehrerin hat großen Wert auf diese „Übersetzung“ des Symbols gelegt<sup>766</sup>. Dieses Lehrbemühen hat bei Sarah gefruchtet, sodass sie Licht in symbolischer Übertragung auf eine mitmenschliche Situation, auf Situationen aus ihrem direkten Lebensumfeld beziehen kann. Licht in diesem Sinn sorgt dann dafür, dass man „besser drauf“ ist, dass man sich wieder „freuen“ kann und dass Menschen sich Freude bereiten.<sup>767</sup>

Am wenigsten deutlich ist Sarahs Lernerfahrung zum Thema **Gott**. Ihre vorhandenen Bilder prägen ihre Vorstellungen so stark, dass sie die Impulse, die der Unterricht ihr hätte bieten können, kaum aufnimmt oder sich von ihnen wenig ansprechen lässt. Sarah erzählt zwar an einigen Stellen über ihre Vorstellungen von Gott, aber nur zwei Aussagen legen einen Impuls aus dem Religionsunterricht nahe. Bei dem einen handelt es sich um die Aussage, dass man mit Gott leise und in Gedanken sprechen kann,<sup>768</sup> die die Schülerin häufiger erwähnt. Diese könnte sie aus der Elia-Reihe und aus der methodischen Arbeit mit Klangbildern abgeleitet haben.

Die zweite ist Sarahs Vorstellung, dass Gott überall sein könnte. Diese bringt sie mit dem Gottesnamen „Ich-bin-da“ in Verbindung. Diesen Ausdruck führt sie an mehreren Stellen<sup>769</sup> an, sodass anzunehmen ist, dass diese Erkenntnis sie wirklich beschäftigt. Darüber hinaus äußert sie noch als positiven Lernfortschritt, dass sie den Gottesnamen neu gelernt hat. Unter Umständen steht diese Lernerfahrung auch in Zusammenhang mit ihrer Gottesvorstellung, die nicht mehr auf eine Lokalisation Gottes im Himmel fixiert ist (Gott ist „überall“ oder im „Baum“ oder in „Bonn“)<sup>770</sup>.

Auch Sarahs häufiger genannte, ambivalente Vorstellung Gottes, der gut und böse sein kann, scheint eine beginnende Umorientierung anzudeuten, jedoch finden sich keine Hinweise, ob und durch welche Impulse der Religionsunterricht dazu beigetragen hat. Am ehesten scheint die Unterrichtsreihe zu Jona Sarahs Gottesvorstellung berührt zu haben. Nur in Zusammenhang mit dieser Thematik nennt sie eine Aussage des Widerspruchs oder Zweifels.<sup>771</sup>

Nur selten nimmt Sarah die Gelegenheit wahr, den Unterricht eigeninitiativ und selbstständig zu reflektieren. So ist zum Beispiel eine entsprechende Aufgabe im Nachdenkbuch nicht einmal ausgefüllt.<sup>772</sup>

<sup>765</sup> Meistens nennt Sarah diese Zusammenhänge jedoch bei den Erklärungen zu ihren Bildern, wobei man nicht genau weiß, inwieweit sie diese in bewusster Absicht bereits gestaltet hat oder ob die Bilder nicht in einer eher ästhetisierender Funktion entstanden sind und nachträglich von ihr die Deutung erhalten.

<sup>766</sup> Die Lehrerin gab zum Beispiel den Arbeitsauftrag, eine Lichtgeschichte zu schreiben, ohne das Wort Licht zu benutzen.

<sup>767</sup> Sarah2, 108; vgl. Sarah2, 232; Sarah2, 248-252.

<sup>768</sup> vgl. Sarah3, 212.

<sup>769</sup> vgl. Sarah3, 47; vgl. Sarah3, 126; vgl. Sarah3, 131-132; vgl. SarahNDB, 55.

<sup>770</sup> Sarah3, 10; Sarah3, 278, Sarah2, 307; Sarah3, 103, Sarah3, 14.

<sup>771</sup> vgl. Sarah1, 138; vgl. Sarah3, 76-80; vgl. Sarah3, 155.

<sup>772</sup> vgl. SarahNDB, 22-23, 39-40, 56-57. Die Aufgabenstellung lautete: „Über diese Frage habe ich besonders nachgedacht. Das möchte ich gerne noch wissen“.

#### 8.2.4 Zusammenfassende Falldarstellung: Sarah

Sarahs Rezeption ihres erlebten Religionsunterrichts ist nur schwer klar zu umreißen. Sie redet in sehr kurzen, zögerlichen Sätzen, die oft unverbunden sind, und verwendet häufig Floskeln oder Allgemeinplätze. Aufgrund der eingeschränkten Sprachfähigkeit ist ihre Redeabsicht nicht immer eindeutig zu erkennen. Im Unterricht angebotene Sprachmuster nimmt sie auf und adaptiert sie. Auch bei ihren ästhetischen Gestaltungen erschließen sich Intention und Auseinandersetzungsgrad nicht immer eindeutig. Die Erklärungen zu ihren Bildern sind nicht immer klar verständlich und ihre Begründungen bleiben häufig sehr allgemein. An einigen Stellen lassen sich jedoch bewusste Gestaltungsabsichten erkennen. Unter Umständen bedient sich Sarah dieser Ausdrucksweise, weil sie keine angemessene Sprache für das findet, was sie ausdrücken möchte. In manchen Fällen gibt sie Antworten, die sozial erwünscht erscheinen, oder sie antwortet gar nicht.

Grundsätzlich steht Sarah dem Religionsunterricht aufgeschlossen und positiv gegenüber. Auf einer emotional-empathischen Ebene lässt sie sich von seinen Inhalten ansprechen, besonders wenn sie sich in die Protagonisten der Erzählungen einfühlt und mitmenschliche Themen eine Rolle spielen. Auch wenn sie sich an diesen Stellen persönlich involviert zeigt, bleiben ihre Reaktionen sehr allgemein, recht vage und vorsichtig zurückhaltend.

Auf reflexiv-kognitiver Ebene sind Sarahs Auseinandersetzungen sehr verhalten. Unterrichtliche Inhalte vertieft sie wenig, stellt kaum etwas in Frage oder formuliert von sich aus Zweifel. Ihre Weiterführungen zu Inhalten des Religionsunterrichts verbleiben in der Regel auf einer textnahen Ebene.

Es fällt Sarah nicht leicht, Inhalte (langfristig) zu speichern, sie dementsprechend zu aktualisieren oder zu rekonstruieren. Sie rezipiert den Religionsunterricht vornehmlich über seine methodische Ausgestaltung, wobei ihr Erinnerungen an bestimmte Handlungsformen, wie die der narrativen Elemente, teilweise einen Zugang zu den Inhalten verschaffen.

Sarah stellt keine Verbindungen zu anderen Unterrichtsinhalten oder Lebensbezügen her. Auch ihre außerschulischen religiösen Erfahrungsmöglichkeiten sind nicht so ausgeprägt, als dass sie diese in Beziehung zum Unterricht sehen kann. In ganz vereinzelt Fällen kann sie auf Vorkenntnisse aus ihrem bisherigen Religionsunterricht zurückgreifen, so auf die biblische Mose-Erzählung. Sarah ordnet Lerngegenstände in Strukturen und Ordnungen ein. Sie verfügt über ein dualistisches System von gut und schlecht, lieb und böse. Dieser Wunsch nach Orientierung zeigt sich in den von ihr häufig verwendeten Begründungen mit den Zehn Geboten und in den Nachfragen nach ethischen Ordnungen. Ob für sie dabei die Orientierungs- oder die Reglementierungsfunktion im Vordergrund steht, ist dabei nicht immer deutlich zu erkennen. Hinter ihrer auf den ersten Blick oberflächlich erscheinenden Auseinandersetzung erschließt sich Sarah Lerngegenstände zumindest ansatzweise in einer übertragenen Bedeutung, zum Beispiel beim Thema Licht. Während der Unterrichtsreihe zur Gottesfrage macht sie Aussagen, in denen existentiell-philosophische oder auch anfragend-zweifelnde Auseinandersetzungen erkennbar werden. Sie bleiben jedoch auf isolierte Einzelfragen beschränkt und beziehen sich auf wiederkehrende Themen und Motive: die Ambivalenz der Gotteserfahrung, Vorstellungen der Geschöpflichkeit oder der Erfahrbarkeit Gottes. In diesen vorsichtigen Äußerungen verbirgt sich jedoch mehr, als auf den ersten Blick vermeintlich zu sehen ist.

Es ist schwer erkennbar, ob die religionsunterrichtlichen Inhalte auf Anknüpfungspunkte in der Denkwelt Sarahs treffen und ob sie sich dort weiter auswirken. Es bleibt unklar, wie neue Lernangebote in vorhandene Strukturen integriert werden oder ob sich neue Vorstellungsmuster ausbilden. Auch wenn die Motivation, sich mit den unterrichtlichen Inhalten auseinanderzusetzen,

vorhanden und keine Ablehnung spürbar ist, verläuft der religiöse Lernweg deutlich mühsamer als bei anderen Kindern. Welche Ursachen könnten zugrunde liegen?

Sarahs Zugangsweise ist sehr emotional-empathisch. Auf dieser Ebene kann sie sich in Unterrichtsgegenstände einfinden und sich von ihnen ansprechen lassen; sie bieten auch erste Anknüpfungspunkte für religiöse Dimensionen. Sich daran anschließende, weiterführende Schritte, wie die einer stärkeren kognitiven oder vernetzenden Durchdringung, finden nicht statt. Lerninhalte werden von ihr somit nicht weitergeführt oder in neue Zusammenhänge gebracht, sondern verbleiben auf einer häufig textnahen, formalen und inhaltlich isolierten Ebene. Die gering ausgeprägte Sprachfähigkeit verstärkt diese wenig durchdringenden Prozesse weiter. Eine Selbstläufigkeit gedanklicher Prozesse, die aus einer intellektuellen Neugierde oder vorhandenen Grundkenntnissen entstehen könnte, findet sich hier nicht. Unter Umständen geht mit der nur sehr gering ausgeprägten Kontextualisierungsfähigkeit die insgesamt schlechte Behaltensleistung einher.

Für einen ertragreicherer Lernprozess im Religionsunterricht benötigt diese Schülerin vermutlich größere Unterstützungsmaßnahmen: Aufgrund der gering ausgeprägten Reflexionsansätze könnten gut angepasste, überschaubare theologische Impulse dazu verhelfen, eine religiöse Wissensstruktur aufzubauen.<sup>773</sup> Die stellenweise bei Sarah erkennbaren Momente tiefergehender Weiterführung von Inhalten würden sinnvollerweise durch Übungen zur Reflexion gezielt angeleitet und ausgebaut, sodass eine stärkere eigenständige Auseinandersetzung angeregt würde.

### **8.3 Kaspar**

#### **8.3.1 Expression**

##### **Sprache<sup>774</sup>**

Die sprachlichen Beiträge Kaspars zeigen, dass er sich in der Regel altersangemessen und ohne besondere Auffälligkeiten ausdrückt. Er redet und denkt schnell. Manchmal springt er in seiner Gedankenführung, dementsprechend bleiben einige seiner Äußerungen unverständlich. In seinen ausführlichen Redebeiträgen erzählt Kaspar wortreich von seinen Gedanken, Fragen und Eindrücken und schildert diese sehr frei und in langen, phantasievollen Beiträgen. In dieser Kreativität schmückt er die Geschichten und Bilder mit zahlreichen Phänomenen aus, sodass die Kernaussagen von ihm manchmal nur noch kurz oder gar nicht angesprochen werden. Relativ viele reaktive Äußerungen finden sich vor allem dann, wenn Kaspar Erklärungen zu Geschichten geben soll, wenn er zu Details und Vertiefungen seiner Bilder oder nach religiöser Vertiefung gefragt wird.<sup>775</sup>

K: Und da sollten wir Sprechblasen machen, was er (Jona; E.H.) da so denkt. Hier betet, hier segnet er den Fisch. ... Der macht nämlich immer, der Pfarrer macht das auch immer, drei Finger, ähm, hoch, und dann den, ähm, den anderen Arm gerade. So segnet man. Und da sieht der, hat der total viel Platz und auf dem anderen Bild fühlt er sich total eingequetscht. (Kaspar1, 39)

<sup>773</sup> vgl. Wellenreuther, Martin: Wie Lehrer Schüler fördern können. In: KatBl 135(2010)5. 322-329.

<sup>774</sup> Kaspar zeigt bei den sprachlichen Merkmalen relativ wenige Nennungen: Jeweils zwei Äußerungen sind kurz/unvollständig oder zögerlich/ablehnend. Es finden sich eine ungewöhnliche und vier unklare Formulierungen. Nur die elf reaktiven und acht ausführlichen Beiträge erhalten höhere Werte. Die mit Kaspar geführten Interviews sind die längsten, die in der Erhebung durchgeführt wurden.

<sup>775</sup> vgl. Kaspar2, 438-445; vgl. z.B. Kaspar3, 25-30; vgl. Kaspar3, 174-188; vgl. Kaspar3, 351-391, vgl. Kaspar3, 91-97.

## Ästhetisches Ausdrucksverhalten<sup>776</sup>

In seinen ästhetischen Gestaltungen wird Kaspars Neigung zu großer Anschaulichkeit und Eigeninterpretation offensichtlich. Zu Unterrichtselementen, zur Form-Inhalt-Relation und zur Ausgestaltung persönlicher Elemente gestaltet er relativ wenig, dahingegen sehr viel in Bildern mit großer Eigendeutung.

Die Unterrichtselemente, die Kaspar darstellt, beziehen sich fast ausschließlich auf die Erzählungen der biblischen Jona- und Jakob-Perikope sowie die Geschichten aus der Unterrichtsreihe zur Gottesfrage.

In einem sehr absichtsvollen Gebrauch von Farben, Formen und Größen drückt Kaspar eine Form-Inhalt-Relation aus. So ist zum Beispiel die Größe von Figuren ein Hinweis auf deren Bedeutung und deren Beziehung zu Gott.<sup>777</sup> Kaspar verwendet farbliche und bewusst gestaltete grafische Elemente: Er malt Jesus in weißer Farbe<sup>778</sup>, malt grimmige Gesichter sowie „Gut-böse-“ oder „Licht-Finsternis“-Bilder<sup>779</sup>. Manchmal sind seine Mitschülerinnen und Mitschüler „Striche“<sup>780</sup> auf einem Berg.



Abb. 13: KasparNDB, 84.

In zahlreichen Gestaltungen mit eigener Ausdeutung zeigt Kaspar seine kreative Phantasie. Vier inhaltliche Bereiche lassen sich dabei ausmachen:

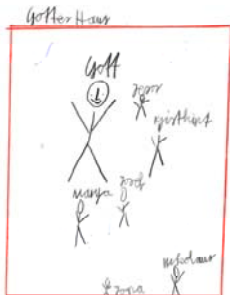


Abb. 14: KasparNDB, 19.

Als Erstes stellt er immer wieder sein Gottesbild dar. Gott ist für ihn eine allmächtige Schaffensgröße<sup>781</sup> und anthropomorphe Schutzmacht (vgl. 8.3.3.1). Das Bild eines Gotteshauses, das die Welt als Wohnort aller Menschen umfasst, ist ebenfalls in bewusster Komposition von Größenverhältnissen und Positionen gestaltet.<sup>782</sup> Über diese Ausdrucksform vermittelt Kaspar seine ‚theologischen Erkenntnisse‘, wenn er die Beziehung von Gott zu den Menschen in ein System bringt.

Als Zweites fallen Bilder mit eigenständiger, kreativer Deutung und mit sehr persönlichen Vorstellungen auf. Kaspar malt und beschreibt in diesem Zusammenhang den „Teufel“<sup>783</sup> oder die „Engel“<sup>784</sup>, gestaltet etwas Helles als die „Seele“<sup>785</sup> von Menschen und hat - wie oben bereits erwähnt - ein ausgeprägtes Bild von Gott.

Eine dritte Auffälligkeit ist Kaspars sehr plastisch-konkrete und lebensnahe Interpretation der Unterrichtsinhalte, die er regelrecht in Szene setzt und in Geschichten einbindet. Sie entstammen seiner Lebenswelt und übertragen beispielsweise Geschichteninhalte in konkrete Situationen des alltäglichen Lebens. Dazu gehört unter anderem seine Schulklasse<sup>786</sup>.

<sup>776</sup> Bei den ästhetischen Ausdruckskategorien finden sich fünf (vier) Gestaltungen zur Nachgestaltung von Unterrichtselementen sowie zwei mit persönlichen Ausdrucksmerkmalen und kein Bild mit einer reinen Illustration. Hingegen gibt es neun Darstellungen mit Form- und Inhalts-Relationen und 32 (27) mit ausdrücklich eigener Ausdeutung und Interpretation.

Die Zahlenwerte vor der Klammer beziehen sich auf alle Nennungen; die in den Klammern lediglich auf die Nennungen in den Interviews; d.h. ohne die Werte der Nachdenkbücher. Häufig wurden diese in den Interviews noch einmal angesprochen wurden und würden somit doppelt gezählt (vgl. 13.5).

<sup>777</sup> vgl. Kaspar1, 113.

<sup>778</sup> vgl. Kaspar2, 59.

<sup>779</sup> Kaspar2, 186; Kaspar2, 188.

<sup>780</sup> Kaspar3, 392; KasparNDB 84-85.

<sup>781</sup> vgl. Kaspar3, 58.

<sup>782</sup> vgl. Kaspar1, 127; vgl. Kaspar1, 113-114.

<sup>783</sup> Kaspar1, 266; Kaspar3, 403.

<sup>784</sup> z.B. Kaspar1, 268; Kaspar3, 401; Kaspar3, 403; Kaspar3, 419.

<sup>785</sup> Kaspar2, 124.

<sup>786</sup> vgl. Kaspar3, 348-354.

K: ...und da hab ich gemalt: Auf einer Seite is'n Haus, dann rempelt ein Kind son Mann an. Sagt der: Pass doch auf! Und das Kind so: Pass doch selbst auf! Auf der anderen Seite, ähm, da hab ich geschrieben, ähm, als das Kind den Mann angerempelt hat. Hat der geschrieben, hat das Kind gesagt: Entschuldigung. Und dann hat der Mann gesagt: Kein Problem. (Kaspar2, 36)

K: Ich ... wenn jemand mit, ähm, ihm verabredet ist, dann sagt der: „Ich will nicht dich, ich will nicht mit dir verabredet sein! Du bist doch nur ne Lusche!“ Und hier würde er sagen: „Wollen wir uns heute verabreden? Ich hab heut Zeit.“ (Kaspar2, 179)  
(Kaspar überträgt in diesen Äußerungen die Situation in Malon auf eine ihm bekannte Lebenssituation; E.H.)

In einem vierten Bereich malt und beschreibt Kaspar immer wieder eine Kirche, die für ihn unter dem Schutz Gottes (Arme Gottes) steht und das Kirchengebäude seiner Ortsgemeinde darstellt, zu der der Schüler einen intensiven Bezug hat (Erstkommunion, Pfarrer, Kirchenschließung,...)<sup>787</sup> (vgl. 8.3.3.1).

### 8.3.2 Rezeption

#### Emotionale Einstellung<sup>788</sup>

Mit **positiven** Emotionen der Neugierde begegnet Kaspar dem weiteren Verlauf von Geschichten und denkt sich in die Gefühlslagen der Figuren ein. Er ist dann „fröhlich“<sup>789</sup> über die veränderte Stadt Ninive oder meint, dass sich die Bewohner Malons unter dem Eindruck der Erzählungen des Wanderers gut gefühlt haben.<sup>790</sup> Auch seine intensiven Gefühle zeigen das empathische Einleben in die Erzählungen des Religionsunterrichts: Kaspar lässt sich von Wendepunkten anrühren und ist auf Handlungsalternativen und Antizipationen gespannt.<sup>791</sup>

Als **negativ** besetzte Gefühle nennt Kaspar fast ausschließlich die des Ärgers, demgegenüber nennt er nur einmal das Gefühl der Trauer. Gerade in den ersten beiden Interviews artikuliert er seinen Verdruss, wenn Geschichten kein richtiges Ende haben.<sup>792</sup> Diese Einstellung verändert sich im Laufe des Schuljahres (vgl. 8.3.3.3).

Der Religionsunterricht als sein „Lieblingsfach“<sup>793</sup> bekommt von Kaspar eine positive Bewertung, wobei sowohl die Inhalte („Geschichten“, „spannende Themen“, „ganze“ Themen)<sup>794</sup> als auch formale Aspekte und methodische Zugangsweisen sein Wohlwollen finden. Dann gefällt ihm, „dass wir uns immer so ‘ne Stadt ausdenken können“ oder dass er „mal gerne über so-, solche Sachen“ etwas herausfinden kann.<sup>795</sup> Diese äußeren Merkmale des Unterrichts belegt er ebenfalls mit ausgeprägt **intensiven Gefühlen**, besonders wenn er sich zur Eigenaktivität aufgefordert fühlt. Reaktionen seiner Mitschülerinnen und Mitschüler verfolgt er mit Spannung und intensiver Aufmerksamkeit.<sup>796</sup> Auf einige Unterrichtsinhalte reagiert Kaspar sehr emotional-persönlich: Ihm ist „mulmig“<sup>797</sup> und er ist unsicher, weil er nicht weiß, wie er sich in der Situation der Figuren verhalten würde. Einige Unterrichtssituationen veranlassen ihn zu starken negativen Reaktionen. Dann findet er Sachverhalte „total blöd“<sup>798</sup> oder ist „stinkwütend“.<sup>799</sup>

<sup>787</sup> vgl. Kaspar3, 194; vgl. Kaspar3, 416-417; vgl. Kaspar3, 200-205.

<sup>788</sup> Kaspar reagiert an keiner Stelle mit unentschiedenen oder kritisch/ablehnenden Reaktionen. Vielmehr sind 14 (neun) positive, 22 (21) negative und 21 (20) intensive Nennungen zu finden.

<sup>789</sup> vgl. Kaspar1, 50-55.

<sup>790</sup> vgl. Kaspar2, 345-347.

<sup>791</sup> vgl. Kaspar2, 252-253; vgl. Kaspar2, 83-86; vgl. Kaspar1, 59-60; vgl. Kaspar2, 344-345.

<sup>792</sup> vgl. Kaspar1, 164; vgl. Kaspar3, 109-110; vgl. Kaspar1, 72.

<sup>793</sup> Kaspar2, 235.

<sup>794</sup> Kaspar 2, 84; Kaspar2, 457; Kaspar2, 228; KasparNDB, 7.

<sup>795</sup> Kaspar2, 239; -Kaspar2, 269.

<sup>796</sup> vgl. Kaspar2, 114-118; vgl. Kaspar1, 81.

<sup>797</sup> Kaspar1, 249.

<sup>798</sup> Kaspar2, 144.

<sup>799</sup> Kaspar3, 242.



Alle menschlich-sozialen Verhaltensweisen und deren soziale Implikationen sprechen Kaspar ebenfalls intensiv emotional an und zwar in positiver als auch negativer Ausrichtung. Positiv sieht er das Ende der Kriege<sup>800</sup>, und er ärgert sich über Fische, die einen anderen „rumschubsen“<sup>801</sup>, über das Verhalten Jonas vor der Stadt Ninive und über das Privileg Jakobs, eine Leiter hingestellt zu bekommen.<sup>802</sup> Diese besonders auffällig intensiven Gefühle werden bei Kaspar hervorgerufen, wenn etwas aus einem formalen Gerechtigkeitsschema herausfällt und sich eine Ungerechtigkeit andeutet.<sup>803</sup>

Auch Fragen nach der Erfahrbarkeit oder Vorstellung Gottes rühren ihn intensiv an, wenn ihn beispielsweise Elia interessiert, dem „immer im leichten Wind, [...] Gott erschienen ist.“<sup>804</sup> Besonders empfindlich reagiert Kaspar in der Auseinandersetzung mit seinem Gottesbild, unter anderem bei der Erfahrung der Ambivalenz, wenn er Gott „brutal“ oder sogar „doppelt brutal“ erlebt.<sup>805</sup>

Fragen danach, warum Gott es zulässt, dass Menschen sterben, veranlassen ihn zum Staunen und Ärgern.<sup>806</sup> Und dass Gott selbst Menschen umkommen lässt, ist für ihn völlig unverständlich.<sup>807</sup>

Auch dass Gott als Schöpfer die „Rizinusstaude (in der Jona-Erzählung; E.H.) kaputt“<sup>808</sup> gemacht hat, scheint seiner Vorstellung, dass Gott „in der Bibel immer als lieb beschrieben“<sup>809</sup> wird, entgegen zu stehen. Kaspars Ärger geht sogar soweit, dass Kaspar meint, dass „Jesus [das] so gut für“ Gott hätte „machen können.“<sup>810</sup>

Kaspar lässt sich sehr emotional auf die unterrichtlichen Zusammenhänge ein, wobei seine negativen Gefühle häufig sehr intensiv sind. Er engagiert und ereifert sich sehr: Insgesamt steht er dem Religionsunterricht aufgeschlossen gegenüber und lässt sich mit großer persönlicher Beteiligung involvieren.

### **Ebene der Auseinandersetzung<sup>811</sup>**

Zahlreiche Inhalte des Religionsunterrichts kann Kaspar motiviert **nacherzählen**. Er berichtet dann sehr detailliert, in eigener Sprache und kreativer Ausdrucksweise. Besonders die methodischen Zugangsweisen schildert er ausgiebig und detailreich. Bei seinen inhaltlichen Nacherzählungen kommt es vor, dass er die Quintessenz der Geschichten nicht ganz eindeutig formuliert oder dass die umfangreichen Erzählungen nicht in allen Details sachgerecht sind, wenn er zum Beispiel Geschichteninhalte vermischt oder Aspekte einer Geschichte verschiebt.

K: ... wenn ich sage: Wer bist du? Dann hat er gesagt, ähm, zu, zu, dann hat Gott zu ihm (Mose; E.H.) gesagt: Du, du sollst sagen, ich bin der Ich-bin-da. Und wenn sie dir nicht glauben, sollst du den Stock nehmen und auf den Boden werfen. Und dann hat er's gemacht und dann kam aus dem Stock ne Schlange. Und als der dann mit dem Stock das Wasser berührte, wurde das Wasser zu Blut. Und damit hat er Ägypten ja erpresst. (Kaspar3, 52)

Meistens beziehen sich Kaspars Beiträge jedoch auf zentrale Inhalte des erlebten Religionsunterrichts. Manche Stellen, insbesondere biblische Erzählungen, gibt er fast wörtlich wieder und entfaltet sie in besonderer Weise, beispielsweise das Ende der Jona-Erzählung oder die Fischparabeln

---

<sup>800</sup> vgl. Kaspar 3, 125.

<sup>801</sup> vgl. Kaspar3, 4.

<sup>802</sup> vgl. Kaspar3, 85-86; vgl. Kaspar1, 43; vgl. Kaspar3, 102.

<sup>803</sup> vgl. z.B. Kaspar2, 144.

<sup>804</sup> Kaspar3, 108.

<sup>805</sup> Kaspar3, 123; Kaspar3, 40; Kaspar3, 123.

<sup>806</sup> vgl. Kaspar3, 108.

<sup>807</sup> vgl. Kaspar3, 293.

<sup>808</sup> Kaspar1, 169; Kaspar1, 148.

<sup>809</sup> Kaspar3, 296.

<sup>810</sup> Kaspar3, 296.

<sup>811</sup> An 15 Stellen erzählt Kaspar Unterrichtsgegenstände nach. 16-mal konnten besonders reflektierte Äußerungen und 18-mal sehr allgemeine Äußerungen codiert werden. 50- (39-)mal berichtet er von persönlich bedeutsamen Zusammenhängen.

aus der Unterrichtsreihe zum Thema Gott. Nur bei der Licht-Reihe nennt er relativ wenige Details aus der Malonengeschichte.

In seinen Texten setzt Kaspar immer wieder Schwerpunkte bei mitmenschlichen Themen oder lässt sich von für spektakulären Phänomenen ansprechen<sup>812</sup>.

K: Wir haben über Jona gesprochen. Ähm, da, da, der, ähm, wollte kein, ähm, keine Aufgabe für Gott machen. Und eh, dann, ... (2) ... dann ist er ab-, wollte der abge-, hauen und dann hat Gott 'nen ganz schlimmen Sturm geschickt. Und dann wurde der über Bord geschmissen. Dann kam'n großer Fisch, hat ihn verschluckt. Und dann, äh, und davor sollten wir dann noch nen Bild malen, wo wir da-, denken, was der Jona da spr-, sagt. Dann sollten wir noch son Fisch mal-, weitermalen oder so- ne Sprechblase machen.

I: Mhm.

K: Dann ging die Geschichte weiter, die, die F-, die Frau K. (Name der Lehrerin) uns erzählt hat. Die, äh, dass der dann n' Gebet gesprochen hat. Und dann, dass der Fisch den dann an Land gespuckt hat.

I: Mhm.

K: Dann hat der gesagt: Ich geh jetzt nach Ninive. Und dann ist der nach Ninive gegangen und hat gesagt: Ähm, eure Stadt wird untergehen, wenn ihr weiter so böse seid! Dann ham die sich alle in so Kartoffelsäcke reinge... eh, -quetscht und ham sich auf die Straße gesetzt und gebetet. Dann hat Gott die verschont. Dann ist Jona aus der Stadt gegangen, hat sich irgendwo hingesetzt. Dann ist über Nacht eine Pflanze gewachsen, eine ... Öl..., -staude.

I: Mhm, Rizinusstaude ... ne.

K: Und der ... un' dann hat, ähm, die Rizinusstaude im Schatten und als die dann nachts wieder eingegangen ist, hat er sich total geärgert und hat Gott g-, dann hat Gott gefragt: Du, wieso ärgerst du dich denn jetzt über eine Pflanze, die über Nacht gekommen is, ü-, und über Nacht wieder eingegangen ist. Du hast die doch nicht gepflanzt, nicht gepflegt. Wieso soll sie dann nicht wieder eingehen?

I: Mhm.

K: Du hast sie ja, du hast sie ja, nicht um ihr gekümmert.

I: Mhm.

K: Ja und dann hat der sich ne Frage gestellt, der woll-, hat nämlich gedacht, Gott wär ganz anders gewesen. Der hätte sie jetzt bestraft, weil der Gott ja auch den Stu-, die, den Sturm, als er auf dem Wasser war, ne, und den Fisch geschickt haben. Und, ähm, dann endete die Geschichte. (Kaspar1, 4-14)

In seinen **reflektierenden** Gesprächsbeiträgen setzt sich Kaspar aktiv mit den Unterrichtsinhalten auseinander. Er denkt über die Angebote nach, führt sie gedanklich fort und fragt sie an. Er gibt Antizipationen oder Alternativen zu den vorgefundenen Geschichteninhalten, indem er sie in neue Variationen kleidet oder Fortführungen entwickelt: „Wenn der Fisch hätte, das Maul aufgemacht hätte, ganz viel Wasser reinkommen, kam, wär' er ertrunken“<sup>813</sup> oder „Ähm, ist Jona jetzt, ähm, ähm, wurde Jona jetzt seine Seele jetzt mit in den Himmel genommen?“<sup>814</sup> Seine Reflexionen äußern sich nicht selten als Begründungen oder Argumentationen. Sie sind sehr folgerichtig angelegt, gehen immer wieder deutlich über den Text hinaus und verbinden Unterrichtsgegenstände mit lebensweltlichen Zusammenhängen<sup>815</sup> (vgl. 8.3.3.2).

K: Jona ist'n wichtiger Mensch zum Glauben, weil, ähm, Gott hat ja den Fisch ge-, ähm, -schickt, und da is, und der, ... konnte er nicht steuern, und dann hat er gebetet und Gott hat ihn aus dem Fisch dann wieder befreit. Weil er endlich (??) wieder an Gott glaubt. Und dass er dann den Auftrag, nach Ninive zu gehen, ... dama-, weil er da den Auftrag gekriegt hat, und da, mein ich, ähm, dass er damit, eh, dass Gott ähm, ... lebt. Dass Gott existiert. (Kaspar1, 221)

Diese Reflexivität wird von Kaspars grundsätzlicher Haltung und seinem Interesse getragen, Dinge herauszufinden oder ihnen auf den Grund zu gehen. Wenn Situationen für ihn offen und ungeklärt bleiben, er also keine zufriedenstellende Begründung findet, wird er zu weiterführenden Fragen angeregt.

K: „Ich find mal gerne über so-, solche Sachen raus.“ (Kaspar2, 269)

K: „Denn wenn wir nie über Gott nachdenken würden, würden wir auch nie Gott verstehen.“ (Kaspar3, 317)

K: „Weil da immer nur ne Frage aufblieb...“ (Kaspar1, 72)

Wie für andere Bereiche der Expression und Rezeption bereits festgestellt wurde, stellt die Auseinandersetzung mit dem Gottesbild eine geistige Herausforderung für Kaspar dar. Dabei beschäf-

<sup>812</sup> vgl. z.B. Kaspar1, 21-23.

<sup>813</sup> Kaspar1, 87.

<sup>814</sup> Kaspar1, 177.

<sup>815</sup> vgl. Kaspar1, 229; vgl. Kaspar1, 233-240; vgl. Kaspar2, 41.

tigt er sich sehr mit dem Verhältnis von Gott und Gewalt, mit seinem Glauben und seiner Religion sowie mit Fragen der Geschöpflichkeit und Erklärbarkeit Gottes.

In den nicht ganz wenigen, eher **allgemein** gehaltenen Aussagen nennt Kaspar auf der einen Seite häufig Arbeitsaufträge aus dem Unterricht („ob man das jetzt auf Arbeitsblätter rauskriegt“).<sup>816</sup> Auf der anderen Seite verwendet er sehr allgemeine Formulierungen an Stellen, die eher persönliche und lebensweltliche Aspekte thematisieren („man kriegt ja immer mehr Freunde“)<sup>817</sup> oder seine theologischen Anfragen formulieren („dass man mal über Gott nachdenkt“).<sup>818</sup>

Kaspar lässt sich sehr **persönlich** ansprechen und in die Geschehnisse involvieren. Dabei entwickelt er eine außerordentlich engagierte Beteiligung: Er ärgert sich oder ist „fast ausgerastet“ oder kann auch „stinkwütend“<sup>819</sup> werden. Kaspar vertritt sehr eigenständige Meinungen und kommt zu deutlichen Positionen, die er zum Teil begründet („gefallen“, „nicht gefallen“, „blöd“, „doppelt brutal“, „Lieblingsbild“, „allerliebstes Thema“).<sup>820</sup> Eine sehr persönliche Anfrage ist die nach der Tötung von Lebewesen. Dieser Aspekt betrifft ihn deshalb so sehr, weil sein Hund, von dem er immer wieder spricht, vergiftet wurde<sup>821</sup> (vgl. 8.3.3.1).

Mit ebenso großem Engagement vertritt Kaspar seinen Glauben. Einige Glaubensaussagen und entsprechende Vorstellungen sind für ihn völlig selbstverständlich und werden von ihm nicht weiter hinterfragt. Als wichtige Voraussetzung für seinen Glauben sieht er das Nachdenken über ihn, über seine Fragen und Einstellungen an.

K: Äh, das wären ja, das war ja, die Wissenschaftler haben ja gesagt, das wär nen Urknall gewesen und das wär nen riesengroßer Stern. Aber das, das glaube ich nicht. ... (4) ... (Kaspar2, 400)

K: Und das war, ich glaub nicht, dass das, dass die Sonne ein riesig großer Stern is. Ich mein', das wär Gott. So, der auf uns ... herabscheint. (Kaspar2, 406)

K: Wenn, wenn, ähm, Licht nix mit dem normalen Leben hat, dann bist du auch keiner, der an Gott glaubt. Dann, ähm, dann wär es eigentlich gut, dass du mal die Men-, dass du in die Kirche gehst. Damit, damit du endlich mal was glaubst. (Kaspar2, 437)

## Rezeptionsweise<sup>822</sup>

In **spontanen Beiträgen** kann sich Kaspar ohne Hilfe bei allen drei Themenbereichen des erlebten Religionsunterrichts an die zentralen, meistens narrativen Elemente erinnern. In der Regel gibt er die Inhalte ausführlich, detailliert und in ihren Kernaussagen wieder. Es gibt jedoch auch Beiträge, bei denen er sich in eher äußeren Details der Geschichten verliert und die zentralen Aussagen nicht nennt. Sowohl bei der Jona-Erzählung als auch bei der Malonengeschichte beschäftigt sich Kaspar mit den Schlussepisoden. Bei einigen kann er eine Quintessenz formulieren, bei anderen thematisiert er eher die Handlungselemente der Geschichten.<sup>823</sup> Besonders die Jona-Erzählung rezipiert er in seinen Nacherzählungen sehr ausführlich und kommt an vielen Stellen des Interviews immer wieder darauf zurück.

Während sich Kaspar bei den spontanen Erinnerungen zu den Inhalten bereits ausführlich äußert, beziehen sich seine **Erinnerungen mit Gedächtnishilfen** vorrangig auf methodische Elemente.<sup>824</sup> Diese sind jedoch wiederum häufig mit Unterrichtsinhalten verknüpft. Die beiden inhaltlichen

<sup>816</sup> Kaspar2, 118.

<sup>817</sup> Kaspar2, 307.

<sup>818</sup> Kaspar3, 327.

<sup>819</sup> Kaspar2, 142; Kaspar3, 239.

<sup>820</sup> z.B. Kaspar2, 237, Kaspar1, 43; Kaspar3, 118; Kaspar3, 123; vgl. Kaspar3, 138; Kaspar1, 16.

<sup>821</sup> vgl. z.B. Kaspar3, 308-310; vgl. Kaspar3, 340.

<sup>822</sup> Kaspar rezipiert die angebotenen Unterrichtsinhalte folgendermaßen: Acht (sieben) Stellen nennt er in spontaner Erinnerung an den erlebten Religionsunterricht. Mit Gedächtnisstützen finden sich 18 Nennungen. Sieben- (fünf-)mal äußert er sein Nicht-Wissen.

<sup>823</sup> vgl. Kaspar1, 4-14; vgl. Kaspar2, 6-9; vgl. Kaspar3, 4-6.

<sup>824</sup> Dieser Bezug wird durch die ausgelegten Unterrichtsmedien unter Umständen forciert.

Beiträge thematisieren erneut Jonas Hadern am Rizinusstrauch<sup>825</sup> und die etwas länger zurückreichende Mose-Erzählung.<sup>826</sup>

Kaspar äußert nur selten sein **Nicht-Wissen**. Wenn er sich nicht erinnern oder eine Frage nicht beantworten kann, gibt er das offen zu. Dies passiert, wenn er direkt nach Zusammenhängen oder nach seinem Vorwissen gefragt wird. Es kommt auch vor, dass er aus „Wut“ oder weil er „schlecht“ drauf ist, das Nachdenkbuch nicht ausfüllt.

### 8.3.3 Konstruktion

#### 8.3.3.1 Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen<sup>827</sup>

##### Vorhandene religiöse Vorstellungen

Kaspar hat eigene, mitunter phantasievolle und individuell ausgeprägte religiöse Vorstellungen. Sie entspringen intensiven Auseinandersetzungen und beinhalten auch zum Teil widersprüchliche oder nicht vollständig zu erfassende Aussagen. Viele Äußerungen beziehen sich auf seine Gottesvorstellung, die ansatzweise, aber nicht eindeutig lokalisiert ist. Seine Gottesvorstellung drückt er vor allem in zwei bildlichen Darstellungen aus (vgl. Abb. 14; 15-17).

In einem Bild stellt Kaspar das Haus Gottes dar, das alle Menschen und das ganze „Universum“<sup>828</sup> umfasst. Die Menschen werden von ihm in einen Häuserumriss gestellt. Die Bedeutung der Figuren wird durch ihre Größe und Position zum Ausdruck gebracht. Jona wird von ihm „ganz klein gemalt, weil der ja zuerst nich‘ wollte“.<sup>829</sup> Der „Nikolaus, [...] der ist auch heilig, deshalb hab ich ihn etwas größer gemalt“<sup>830</sup> und „Gott“ schließlich hat er „ganz groß gemalt“, „weil es ja sein Haus ist“<sup>831</sup>. Einige Figuren sind nach aktuellem, jahreszeitlichem Anlass („Marya“, Josef, „Kristkint“, Nikolaus)<sup>832</sup>, andere aus dem aktuellen Religionsunterrichts ausgewählt, zum Beispiel Jona.<sup>833</sup> Letzterer wird von ihm aufgrund seiner anfänglichen Weigerung schlecht bewertet und deshalb klein gemalt. Inwieweit Kaspar sich dieses Haus konkret oder bildlich vorstellt, lässt sich nicht ganz erschließen.

Ein weiteres Bild betont den göttlichen ‚Funktions‘- oder Zuständigkeitsbereich des Schutzes (vgl. 3.3.1).<sup>834</sup> Das von Kaspar mehrfach gemalte und kommentierte Bild zeigt Gott, der mit kräftigen, braunen Armen Gefahren von der Welt und den Menschen abhält. Als besondere Gefahr sieht Kaspar immer wieder Asteroiden, die auf die Erde zu fallen drohen. Gott hat die Funktion, diese aufzufangen und umzuleiten, um so die Menschen zu beschützen<sup>835</sup>. An einer Stelle macht Kaspar deutlich, dass er dieses Bild von dem „Teppich“ einer Kirche übernommen hat. Er hat dieses Bild offensichtlich so stark internalisiert, dass er die Darstellung im Verlauf des Schuljahres nicht verändern will, sondern sie mehrfach in fast identischer Form gestaltet (vgl. 8.3.3.3).

---

<sup>825</sup> vgl. Kaspar1, 43-47.

<sup>826</sup> vgl. Kaspar3, 44-54 ; vgl. Kaspar3, 108.

<sup>827</sup> An 50 (42) Stellen können religiöse Vorerfahrungen und Vorstellungen und an 21 (20) Stellen Vorkenntnisse aus dem Religionsunterricht festgestellt werden. Inhalte, die sich auf Bereiche außerhalb religionsunterrichtlicher Erkenntnisse beziehen, konnten außerordentlich häufig mit 48 (37) Codierungen kategorisiert werden. An vier Stellen äußert sich Kaspar in Versatzstücken oder Bekenntnissen.

<sup>828</sup> Kaspar1, 111.

<sup>829</sup> Kaspar1, 113.

<sup>830</sup> Kaspar1, 101.

<sup>831</sup> Kaspar1, 127.

<sup>832</sup> An anderer Stelle berichtet Kaspar, dass er an der Aufführung eines Krippenspiels teilnimmt; unter Umständen sind diese Konnotationen darauf zurückzuführen.

<sup>833</sup> vgl. KasparNDB, 19-20.

<sup>834</sup> vgl. Kaspar3, 64-70; vgl. Kaspar3, 395; vgl. Kaspar3, 194-195.

<sup>835</sup> vgl. Kaspar1, 258-260; vgl. Kaspar3, 416-417; vgl. Kaspar3, 158-165; vgl. KasparNDB, 13; vgl. KasparNDB, 60; vgl. KasparNDB, 82.



Abb. 15:  
KasparNDB, 13.



Abb. 16:  
KasparNDB, 60.



Abb. 17:  
KasparNDB, 82.

Eine ebenfalls starke Vorstellung der Allgegenwart Gottes drückt Kaspar an einer anderen Stelle aus, in der er Gott mit der Sonne gleichsetzt.<sup>836</sup> Nach seiner Vorstellung ist Gott demnach sehr intensiv mit seinem Lebensumfeld verbunden und steht in einer sehr unmittelbaren Beziehung.

Neben diesen Bildern redet Kaspar sehr viel über Gott als Schöpfer. Seine Vorstellungen sind sehr artifiziell und konkret: Gott hat die Menschen und alle Lebewesen sowie die Welt erschaffen. Ihm ist klar, dass das kein selbstverständlicher, einfacher Prozess gewesen sein kann, dass „man ja, äh, so ‘ne Woche für oder mehr“ braucht, weil „es ist ja schwierig, die Sonne, den Mond, die Sterne, die Bäume, die ganze Erde zu erschaffen und darauf auch, äh, Menschen zu ... äh, zu bringen, zu er-, zu erschaffen.“<sup>837</sup> In diese Vorstellung eingeschlossen sind die biblischen Figuren von Adam und Eva.<sup>838</sup> Alles, was ihn umgibt, sieht Kaspar als von Gott erschaffen an, „selbst das Mikrophon“.<sup>839</sup> Kaspar stellt dabei fast philosophische Gottesbeweisketten auf.<sup>840</sup>

Ebenfalls sehr konkret stellt sich Kaspar den Einfluss und die Einwirkung Gottes auf menschliche Lebensbereiche vor. So ist Gott dafür zuständig, dass Menschen „sich vertragen“.<sup>841</sup> Ist die Beziehung zu Gott gestört, gibt es Kriege oder Streit.<sup>842</sup> Wenn Kinder, so Kaspar, Gott nicht hören, dann entstehen Streit und Prügeleien: „Wenn wir uns, ähm, kloppen ... dann sagt Gott: Hör auf! Aber wir hören das nicht.“<sup>843</sup> Und „das spüren wir, wenn wir uns vertragen ... dann ist Gott zwischen uns.“<sup>844</sup>

Kaspar geht von unterschiedlichen Möglichkeiten der Kontaktaufnahme aus: Zu Beginn des Schuljahres sagt er, dass er Gott sehen kann, und zwar an einer bestimmten Stelle des Dachbodens.<sup>845</sup> Später meint er, Gott zwar nicht sehen, ihn aber fühlen und über Gebete mit ihm sprechen zu können. Ebenso könne er ihn hören.<sup>846</sup> Darüber hinaus wirke Gott auf Menschen ein, indem er ihnen einen Auftrag erteile.<sup>847</sup>

Kaspar findet (oder übernimmt) ein Bild für seine Gottesbeziehung: „Und ich meine, wenn da der, das Seil reißt, ne, dann fallen alle Menschen, also nicht in den Tod, sondern dem ... gehts, wird’s dann nicht so gut gehen, dann gibt’s, dann würde es nur Krieg geben und so. Wenn der Strick zu Gott reißt.“<sup>848</sup> Er definiert seine Gottesbeziehung somit über ein sehr enges und abhängiges Verhältnis.

<sup>836</sup> vgl. Kaspar2, 406.

<sup>837</sup> Kaspar3, 58.

<sup>838</sup> vgl. Kaspar1, 154.

<sup>839</sup> Kaspar2, 445.

<sup>840</sup> vgl. Kaspar1, 229.

<sup>841</sup> Kaspar3, 362.

<sup>842</sup> vgl. Kaspar3, 123.

<sup>843</sup> Kaspar3, 387.

<sup>844</sup> Kaspar3, 362.

<sup>845</sup> vgl. Kaspar1, 283.

<sup>846</sup> vgl. Kaspar3, 372-385.

<sup>847</sup> vgl. Kaspar1, 236.

<sup>848</sup> Kaspar3, 123.

Kaspar verknüpft mit seinem Gottesbild die Vorstellung eines Teufels, der einen Gegenpart zu Gott darstellt. Beide hätten entweder gute oder schlechte Engel als „Helfer“<sup>849</sup> zur Seite. Kaspar sieht die Möglichkeit, dass diese eventuell durch eine „Umänderung“<sup>850</sup> die Seiten wechseln.<sup>851</sup> Engel seien aus „veränderten“ Teufeln entstanden, sie könnten „strahlen“ und ihr „Vater“ ist Gott.<sup>852</sup> Diese in mehreren Interviews angesprochene Engelsvorstellung ist relativ konstant und wird von ihm in ein klares Schema von Gut und Böse einsortiert.<sup>853</sup>

Die Menschen versteht Kaspar als mit einer „Seele“<sup>854</sup>, mit einer hellen Seite ausgestattete Wesen. Diese helle Seite ist für ihn ganz klar mit Gott verbunden, was er in einer Darstellung seiner Schulklasse als Berg mit einer hellen und einer dunklen Seite ausdrückt (vgl. Abb. 13).

### Vorkenntnisse aus dem Religionsunterricht

Die Vorkenntnisse aus dem vorangegangenen Religionsunterricht sind überschaubar und beziehen sich jeweils auf zeitlich nahe liegende Unterrichtselemente.

Während des gesamten Schuljahres erinnert sich Kaspar an die Jona-Unterrichtsreihe und stellt inhaltliche Verknüpfungen her. Des Weiteren erwähnt er an einer Stelle die Psalmen.<sup>855</sup> Ansonsten berichtet er im letzten Interview viel von der Unterrichtsreihe zu Mose, die zeitlich zwischen der Licht- und der Gottesreihe stattgefunden hat.<sup>856</sup>

Der einzige Unterrichtsinhalt, der vermutlich nicht direkt im Erhebungsschuljahr behandelt wurde, ist Kaspars Wissen über Jesus. Von Jesus weiß Kaspar im Kontext der Lichtreihe zu berichten, dass er immer in weiß gekleidet war, dass er Menschen geheilt hat und dass er zu Ostern auferstanden ist.<sup>857</sup>

### Vorkenntnisse und Erfahrungen außerhalb des Religionsunterrichts

Im Bereich außerunterrichtlicher Erfahrungen und Vorkenntnisse kann Kaspar auf eine große Vielfalt zurückgreifen. Nicht immer sind sie eindeutig von Vorkenntnissen aus dem Religionsunterricht zu trennen, zum Beispiel seine Erwähnung des „Kristkint“<sup>858</sup> oder seine Erklärung von Kirche als „Versammlung“<sup>859</sup>.

Viele von Kaspars Äußerungen beziehen sich auf kirchengemeindliche Erfahrungen. Er nimmt offensichtlich mit großer Intensität am Gemeindeleben teil, geht im Erhebungszeitraum dort zur Erstkommunion und berichtet von seiner Aufnahme in die Messdienergruppe. Kaspar besucht nach eigenen Angaben jeden Freitag (Schulmesse) und jeden Sonntag die Kirche. Darüber hinaus spielt er im jährlichen Krippenspiel mit.<sup>860</sup> Der Gemeindepfarrer<sup>861</sup> wird von ihm mehrfach erwähnt oder in Bildern dargestellt, so wie auch das Kirchengebäude mit einigen Einrichtungsgegenständen („Teppich“, ein beleuchtetes „Kreuz“, eine „Dornenkrone“).<sup>862</sup>

<sup>849</sup> Kaspar1, 266.

<sup>850</sup> vgl. Kaspar 1, 268.

<sup>851</sup> Diese Äußerung ist nicht ganz eindeutig formuliert.

<sup>852</sup> Kaspar1, 264-266; Kaspar2, 75; Kaspar2, 79.

<sup>853</sup> vgl. z.B. Kaspar1, 262; vgl. Kaspar2, 71; vgl. Kaspar2, 75; vgl. Kaspar3, 401-404.

<sup>854</sup> Kaspar2, 124.

<sup>855</sup> vgl. Kaspar2, 321; vgl. Kaspar2, 330-333.

<sup>856</sup> vgl. Kaspar3, 267-277; vgl. Kaspar3, 275-277; vgl. Kaspar3, 319.

<sup>857</sup> vgl. Kaspar2, 59-64; vgl. Kaspar2, 287.

<sup>858</sup> KasparNDB, 20.

<sup>859</sup> Kaspar3, 427.

<sup>860</sup> Kaspar erzählt an anderer Stelle, dass er im Krippenspiel mitwirkt, daher resultieren unter Umständen die weihnachtlichen Figurenbezüge; vgl. Kaspar3, 143; vgl. Kaspar2, 459; vgl. Kaspar1, 114-117.

<sup>861</sup> vgl. Kaspar1, 320; vgl. Kaspar2, 485; vgl. Kaspar3, 186.

<sup>862</sup> Kaspar1, 301; Kaspar2, 417; Kaspar2, 431.

Kaspar formuliert für sich, dass ihm etwas fehlen würde, wenn er „nicht jeden Sonntag in die Kirche“ ginge und er „auch kein Messdiener geworden“ wäre.<sup>863</sup> Des Weiteren ist es für ihn ein Gesprächsthema, dass das Kirchengebäude seiner Gemeinde aufgrund von Umstrukturierungsmaßnahmen geschlossen wird.<sup>864</sup>

Darüber hinaus lebt der Schüler in ganz überschaubaren, kindlichen Lebensbezügen. Er berichtet von Streichen mit Kaugummi<sup>865</sup>, ist traurig und wütend über den Tod seines Hundes<sup>866</sup> und erzählt viel von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern und Freunden.<sup>867</sup> An manchen Stellen hat er einen Hang zu leicht spektakulären Inhalten (Krieg, Waffen, ...).<sup>868</sup>

Zudem nennt Kaspar seine Eltern und den Kindergarten als religiöse Sozialisationsfaktoren. Mit dem Kindergarten verbindet er das Geschichtenerzählen<sup>869</sup>, und in seinem Elternhaus spielt nach seinem Bekunden Religion eine „große“ Rolle.<sup>870</sup> Kaspar hat keine Geschwister, er erwähnt seine Eltern relativ selten, meistens nur auf Nachfrage.

### **8.3.3.2 Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte<sup>871</sup>**

#### **Weiterführung und Vertiefung unterrichtlicher Zusammenhänge**

In seinen Weiterführungen und Vertiefungen unterrichtlicher Inhalte führt Kaspar die narrativen Teile des Unterrichts intensiv fort. Teilweise bleibt er sehr im Erzählduktus und in möglichen Antizipationen verhaftet. Gleichzeitig überträgt er die unterrichtlichen Impulse immer wieder auf eigeninterpretative Ebenen. Für die Niniviten sieht er vor, dass sie in eine neue Stadt ziehen,<sup>872</sup> für den Wanderer in der Malonengeschichte, dass er auch über die Sonne hätte stöhnen können: „Die Sonne, boah, die, ich schwitze, oh, die Sonne ist so blöd.“<sup>873</sup> Seine Antizipationen sind häufig sehr anschaulich und kreativ-phantasievoll dargestellt (vgl. 8.3.2). Bei diesen Ausdeutungen folgt Kaspar durchaus auch den intendierten inhaltlichen Erklärungsmustern.

Er setzt sich demzufolge kreativ mit den ihm begegnenden Lerngegenständen auseinander und führt sie auf verschiedenen Ebenen weiter: Er reflektiert den Ausgang der jeweiligen Erzählungen, kann soziale und ethische Implikationen erfassen und sie in seinem Lebenskontext weiterführen. Lediglich beim Unterricht zur Gottesfrage sind diese Weiterführungen deutlich weniger festzustellen.

#### **Begründung und Erklärung**

Die kreativen, manchmal sprunghaften und nicht immer schlüssigen Gedankengänge Kaspars erschweren an manchen Stellen eine genauere Analyse seiner Begründungen, obschon er viele seiner Einstellungen, Meinungen und Vorstellungen argumentativ zu untermauern versucht. Seine Erklärungen sind dabei auf verschiedenen Begründungs- und Argumentationsebenen angesiedelt.

---

<sup>863</sup> Kaspar3, 334-335.

<sup>864</sup> vgl. Kaspar2, 429.

<sup>865</sup> vgl. Kaspar3, 74.

<sup>866</sup> vgl. z.B. Kaspar3, 307.

<sup>867</sup> vgl. z.B. Kaspar2, 51; Kaspar2, 142.

<sup>868</sup> vgl. Kaspar3, 126-127; vgl. KasparNDB, 32.

<sup>869</sup> vgl. Kaspar2, 225-226; vgl. Kaspar2, 98-102.

<sup>870</sup> KasparNDB, 10; vgl. Kaspar2, 461.

<sup>871</sup> An 21 Stellen führt Kaspar unterrichtliche Zusammenhänge weiter, 48-mal begründet und erklärt er unterrichtliche Phänomene. 29-(22-)mal äußert er Fragen oder Zweifel, und an nur einer Stelle benennt er eine Schwierigkeit.

<sup>872</sup> vgl. Kaspar1, 62.

<sup>873</sup> Kaspar2, 351.

Kaspar begründet zum Beispiel seine Gestaltungsabsichten. Er erklärt seine Einträge ins Nachdenkbuch oder bestimmte Arbeitsschritte, begründet seine Farbauswahl und erläutert die Darstellung von Menschen in den vom ihm gestalteten Bildern. Diese Argumentationsfiguren zeigen, dass er Unterrichtsprozesse bewusst vollziehen und begründet vertreten kann.

K: Licht ist, ähm, wie wir es malen eigentlich, Gott, ähm, die Sonne immer gelb, Ähm, aber gelb, gelb, ähm, das ist eigentlich weiß, weil, ähm, weil Jesus auch immer weiß getragen hat. Deshalb mein ich, weil Jesus auch 'n Licht i-, war, für die Menschen.

I: Wie meinst du das?

K: Ja, ähm, der hat anderen Menschen geheilt. Einer konnte sehen ... (Kaspar2, 59-61)

Bei biblischen Geschichten argumentiert Kaspar in textimmanenten Zusammenhängen, wenn zum Beispiel „nur ihm (Jakob; E.H.) [...] eine Leiter hingestellt [wurde], nie dem andern. Er konnte sich, glaube ich, aussuchen, ob er ins Reich Gott möchte oder auf der Erde bleiben möchte.“<sup>874</sup> Seine argumentativen Weiterführungen gehen jedoch auch über eine reine Textebene hinaus und führen ihn zu allgemeinen Schlussfolgerungen.<sup>875</sup>

Darüber hinaus argumentiert Kaspar auf theologischer Ebene, wenn er immer wieder seine Gottesvorstellung als Erklärung und Hintergrundbasis heranzieht. Gott ist Grundlage und Ursprung allen Lebens und bestimmt über das Leben der Menschen<sup>876</sup>. Weil er ein Licht ist, strahlen er und alles, was mit ihm zu tun hat, zum Beispiel die Engel.<sup>877</sup> Gott ist für Kaspar Grundvoraussetzung allen Lebens und aller Lebensumstände.

K: Mhm (verneinend). Gott hat dadurch, ähm, Ägypten erpresst. Und ... {liest im Nachdenkbuch} ... Gott ist da, weil Menschen es fühlen, wenn Gott nicht da ist, dann würden wir es auch fühlen. Wenn Gott nicht mehr da ist, dann würden hier alle Leute sterben, weil er hat uns ja erschaffen und er bestimmt auch manchmal über unser Leben. ... Wie, wie Mo-, äh, letzte Mal der, ähm, ... Jona, ähm, von dem Fisch gespro-, gefressen wurde.

I: Genau.

K: Und das, damit hat er auch sein Leben bestimmt. Und dass der Fisch den auch wieder ausspuckt. ... (2) ... (Kaspar3, 54-56)

Kaspar entwickelt auch eine Erklärung für die Ambivalenz Gottes. Er stellt den Tod von Menschen in den Verstehenshorizont des Opferbringens: Es ist Gottes Opfer, dass er Menschen sterben lässt, um seinem Volk zu helfen.<sup>878</sup> Kaspar wendet somit viel Denkenergie auf, diese von Gott offensichtlich gebilligten Menschenverluste in einen plausiblen Argumentationszusammenhang zu bringen, was für den Schüler eine theologische Herausforderung darstellt.

Des Weiteren sind seine Religion und sein Glaube eine absolute Argumentationsbasis, von der her er immer wieder neu erklärt und begründet. Für Kaspar steht fest, dass er an Gott glaubt und dass Menschen danach streben sollten, dass der Glaube immer „größer“<sup>879</sup> wird. Für den Fall, dass Menschen noch nicht so an Gott glauben sollten, „wäre es ... gut, dass ... [sie] in die Kirche“ gehen.<sup>880</sup> Dieser Glaube ist so gefestigt, dass er ihn mit dem Festhalten guter Freunde vergleicht. Wer nicht glaubt, wird von ihm toleriert, könnte aber seiner Ansicht nach „krank“<sup>881</sup> werden. Kaspar benennt explizit seine Konfession, denn „wir Katholischen glauben ... Und ich bin katholisch.“<sup>882</sup> Es ist für ihn vorstellbar, aus Gründen des Glaubens sein Leben aufs Spiel zu setzen, wie er an der Geschichte von Jona zu erkennen meint.<sup>883</sup>

---

<sup>874</sup> Kaspar3, 102.

<sup>875</sup> vgl. Kaspar1, 195.

<sup>876</sup> vgl. Kaspar3, 54.

<sup>877</sup> vgl. Kaspar2, 75.

<sup>878</sup> vgl. Kaspar3, 254-258.

<sup>879</sup> Kaspar2, 427.

<sup>880</sup> Kaspar2, 437.

<sup>881</sup> vgl. Kaspar3, 329.

<sup>882</sup> Kaspar3, 329.

<sup>883</sup> vgl. Kaspar1, 134; vgl. Kaspar1, 123.



Besonders interessant ist die Art und Weise, wie Kaspar argumentiert. Es fällt auf, dass er mit großer Ernsthaftigkeit seine Begründungen trifft. Dieses ernsthafte Interesse ist auf eine grundsätzlich wissbegierige Haltung Kaspars zurückzuführen, denn „Religion heißt ja auch manchmal auch so viel wie: Lernen. Oder was über Gott erfahren.“<sup>884</sup>

Kaspar lässt sich nicht nur rational-argumentativ auf die Unterrichtsgegenstände ein, sondern er argumentiert die Geschehnisse des Religionsunterrichts auch stark gefühlsmäßig. Dann begleitet er die Unterrichtsangebote mit großer Vehemenz und starkem Engagement sowie mit Impulsivität und Spontaneität. Seine Gefühle spielen bei seiner argumentativen und rationalen Auseinandersetzung demnach eine große Rolle (vgl. 8.3.2).

Ein weiteres Charakteristikum in der Argumentationsweise Kaspars ist seine Neigung, angebotene Unterrichtsinhalte in dualen Ordnungssystemen zu denken. Phänomene, die ihm begegnen, sind gut oder böse, hell oder dunkel und somit entweder positiv oder negativ konnotiert. Diese Bewertung legt er sowohl an Unterrichtsaspekte als auch an die von ihm ausgebildeten Vorstellungen sowie an ethisches Verhalten an (vgl. 8.3.3.1). Von ähnlicher Klarheit sind Kaspars kausale Argumentationsreihen: Er ordnet seine Argumente in einer konsekutiven Kette an, sodass sie fast schon Beweischarakter erhalten.

K: „Wenn die Welt jetzt nicht wäre, ähm, hätt’ es jetzt auch kein Gott gegeben. Wenn die Welt ist jetzt nicht hier gewesen wäre, mhm, dann hätt’ es wirklich kein Gott gegeben. Aber die Welt is ja hier.“ (Kaspar1, 229)

Manchmal wirken seine mit großem Nachdruck ausgesprochenen Überzeugungen allerdings etwas pauschal oder wie etwas Auswendiggelerntes. Sie zeigen aber gleichzeitig, dass Kaspar Gehörtes aktiv aufnimmt und weiterverarbeitet.

### **Fragen, Suchbewegungen, Konflikte und Zweifel**

Kaspar stellt relativ viele, eigenständig formulierte Fragen. Dabei sind philosophische Ansätze genauso erkennbar wie naturwissenschaftliche oder existentiell-grundsätzliche Probleme. Kaspar will Dingen auf den Grund gehen und stellt Fragen nach der Bedeutung einzelner Darstellungen, „weil das ich, ich komm nie drauf, was das bedeuten soll.“<sup>885</sup>

Besonders bei den literarischen Texten interessiert es ihn, ob sich die handelnden Menschen verändert haben, was sie weiterhin tun und was mit ihnen nach Abschluss der Geschichten geschieht. Dabei ist eine starke Identifikation mit den jeweiligen Protagonisten zu spüren.

K: Ja, der ist auch freundlich. Bei den anderen hab ich jetzt kein Gesicht gemalt, weil ich nicht weiß, ähm, ob die jetzt, ähm, ob Maria jetzt da drüber froh war oder etwas geschwankt hat. Soll ich jetzt machen oder soll ich’s nicht machen? (Kaspar1, 129)

Darüber hinaus stellt Kaspar Fragen nach dem Ursprung des Lebens, die zwischen biblischen Kenntnissen und naturwissenschaftlichen Erklärungen schwanken. Er öffnet sich naturwissenschaftlichen Erklärungen, lässt sich durch sie jedoch während des Erhebungszeitraums nicht weiter anfragen.

Wie hast du die Welt erschaffen?  
Wie hast du Adam und Eva und so viele Menschen erschaffen?  
Wieso ist die Erde ne Kugel?  
Wieso schwebt die Erde im Universum?  
Woher kriegen wir Luft?  
Woher gab es/hat der Gott die Stoffe gemacht?  
Wieso hast du den Sturm geschickt?  
Warum gab es kein Ende? (KasparNDB, 39)

---

<sup>884</sup> Kaspar3, 429.

<sup>885</sup> Kaspar3, 437.

Am deutlichsten fühlt sich Kaspar durch die Frage herausgefordert, warum Gott es zulässt, dass Menschen und Tiere sterben. Diese Frage berührt und beschäftigt ihn sehr, weil er sie immer wieder anspricht und als einzige Schwierigkeit formuliert.<sup>886</sup> Offensichtlich bringt er sie mit dem Tod seines Hundes in Verbindung. Auch wenn er um den Auslöser weiß, bleibt die Frage nach dem eigentlichen Grund dafür weiter ungelöst.

*Stell dir vor, du hättest die Möglichkeit, Gott Fragen zu stellen. Was würdest du ihn gerne fragen? Warum ist mein Hund gestorben?* (KasparNDB, 77-78; vgl. auch KasparNDB, 38, 57, 74)

I: Gab es etwas, was du schwer fandest zu verstehen?

K: Dass Gott Menschen umgebracht hat, das krieg ich nicht in meinen Kopf rein. (Kaspar3, 251-253)

K: Eigentlich weiß ich es ja. Nur ich weiß nicht die Antwort, wieso! ... hat der, dieser blöde Mann einen Fleischköder ausgelegt. (Kaspar3, 308) (bezogen auf Kaspars Hund, der vergiftet wurde; E.H.)

### 8.3.3.3 Neuaufnahme<sup>887</sup>

#### Einordnung in neue Zusammenhänge

In seinen zahlreichen Auseinandersetzungen zeigt Kaspar verschiedene Ansätze, neue Lerninhalte in Kontexte einzubinden und neue Erkenntnisprozesse zu generieren.

Als Erstes fällt auf, dass Kaspar neue Lerninhalte mit konkreten Lebensbezügen kontextualisieren kann. Diese lebensweltlichen Erfahrungen umfassen Erfahrungen seiner sozialen Umwelt (Freunde, Haustiere) sowie menschliche Verhaltensweisen. In der Herstellung dieser Beziehungen entwickelt Kaspar ein außerordentlich ideenreiches und lebendiges Potential. So rechnet er im Anschluss an die Jona-Reihe damit, auch mal einen Auftrag von Gott zu bekommen, um jemanden zu schützen oder ihn zu verteidigen.<sup>888</sup> Außerdem „übersetzt“ er die Veränderungen der Malonen in ein „Vorher-Nachher-Bild“ mit eigenen lebensweltlichen Erfahrungen („anrumpeln“ und „Entschuldigung sagen“).<sup>889</sup> Kaspar versteht Gott als Freund der Menschen, personalisiert ihn in der biblischen Figur des Jona und kontextualisiert die Erzählung mit Freundschaftserfahrungen.<sup>890</sup> Des Weiteren verbindet er Themen mit anderen schulischen Ritualen<sup>891</sup> und mit außerschulischen Elementen, wie dem Kommunionunterricht.

Auch die einzelnen Unterrichtsreihen kann Kaspar miteinander vernetzen und Ähnlichkeiten oder Entsprechungen entdecken, die sich sowohl auf strukturelle als auch inhaltliche Parallelen beziehen (z.B. Jona-Erzählung und Malonengeschichte). An einigen Stellen bringt er unterrichtliche Inhalte über Methoden in einen Zusammenhang, wenn zum Beispiel zwei Geschichten schwerpunktmäßig über Bodenbilder erschlossen worden sind.<sup>892</sup>

Darüber hinaus bettet er sowohl erlebte Unterrichtsimpulse als auch eigene Vorstellungen in ein klar definiertes, dualistisches Ordnungssystem ein. Auf der einen Seite sieht er das Gute, Helle und Heilige; die andere Seite umfasst das Böse oder Negative.<sup>893</sup> Über diese Schematisierung kann Kaspar Verbindungen zwischen verschiedenen Unterrichtselementen herstellen: Wenn „hinterher alles gut wurde. Das irgend-, das hat irgendwie nen Zusammenhang mit, ähm, der jetzigen Ge-

<sup>886</sup> vgl. z.B. Kaspar3, 252; vgl. Anhang 13.5.3 (Codings Kaspar, Punkt 7d).

<sup>887</sup> An 30 (27) Stellen stellt Kaspar neue Zusammenhänge zu den unterrichtlichen Inhalten her, an 27 (23) Stellen sind Umbildungen von Begriffen oder Vorstellungen zu konstatieren. Einen sichtbar neuen Erkenntnisprozess benennt Kaspar an 12 (acht) Stellen, Widersprüche an sechs Stellen und an einer Stelle Misconceptions.

<sup>888</sup> vgl. Kaspar1, 236, 217-240.

<sup>889</sup> Kaspar2, 41-43.

<sup>890</sup> vgl. Kaspar3, 232-234.

<sup>891</sup> Ein Beispiel dafür ist die sog. ‚Frage der Woche‘, die die Lehrerin als Erkundungsaufgabe stellt.

<sup>892</sup> vgl. Kaspar2, 239.

<sup>893</sup> vgl. Kaspar2, 215-218; vgl. Kaspar2, 220-223; vgl. Kaspar2, 451.

schichte.“<sup>894</sup> Es erscheint, als böte diese Einordnung eine hilfreiche Ordnungsstruktur für sein Lernen.

Zudem kann Kaspar Lerninhalte in vielfältige religiöse Kontextualisierungen einbetten. Über religiöse Zusammenhänge und Erklärungsmuster schafft er Verbindungen der Geschichten untereinander, wenn er beispielsweise den Auftrag an Jona mit dem Auftrag der Engel in der Weihnachtserzählung vergleicht.<sup>895</sup> Da er Gott als Schöpfer und Grundlage allen Lebens sieht, ist diese theologische Aussage häufig ein Zusammenhänge schaffendes Muster in seinen Erklärungen.<sup>896</sup>

Viele Stellen, an denen er seine Lernerfahrungen mit religiösen oder Glaubensaspekten kontextualisiert, wirken allerdings etwas zusammenhanglos: Nach Begriffen zum Thema „Licht“ gefragt, nennt er „Engel“ und „Sonne“ sowie „Jesus“, „Heiligkeit“ und „Ostern“<sup>897</sup>, was er nicht weiter erläutert und was sich auch nicht aus seinen Ausführungen erklärt. Es bleibt offen, wie sehr die neuen Lerngegenstände eingebettet sind oder wie sehr Kaspar sie internalisiert hat.

Betrachtet man Kaspars Begriffs- und Vorstellungsentwicklung genauer, ist zu erkennen, dass er über prägnante eigene Vorstellungen und ein kreatives Potential verfügt, mit dem er neuen Lernimpulsen begegnet. Letztere haben es offensichtlich schwer, sich gegen die vorhandenen Strukturen und Bilder durchzusetzen. Trotz seiner vielfältigen Kontextualisierungen ist es kaum zu erkennen, ob sich bei Kaspar Veränderungen einstellen. Besonders seine Gottesvorstellung wandelt sich über das ganze Schuljahr hinweg kaum und lässt keine direkten Adaptionen unterrichtlicher Impulse erkennen.<sup>898</sup>

Eine Neuorientierung ergibt sich bei Kaspars Einstellung zum Abschluss von Geschichten: Reagiert er zu Beginn des Schuljahres noch unwillig und ärgerlich, wenn Geschichten offen enden, bevorzugt er am Ende des Schuljahres gerade jene Ausgänge von Geschichten, die ihn zum Denken anregen. Er will sich seine eigenen Gedanken machen können. In den entsprechenden Interviewpassagen nennt er das Gefühl des Ärgers, wenn Geschichten kein offenes Ende haben. Der Wunsch nach der Entwicklung eigener Ideen ist offensichtlich stärker als die gleichzeitig von ihm geforderte Einhaltung formaler Grundsätze.

## Der Lernprozess in den einzelnen Unterrichtseinheiten

Die **Jona-Erzählung** gibt Kaspar in ihren elementaren Grundzügen wieder und kann sie, wenn gleich manchmal durch die Darstellung methodischer Elemente abgelenkt, in ihrem Handlungsablauf folgerichtig und ausführlich nacherzählen. Er nennt Jonas Auftragsverweigerung, seine Flucht und den großen Fisch, der Jona verschluckt und ihn wieder ausspuckt. Vom weiteren Fortgang der Erzählung berichtet Kaspar, dass Jona zu den Niniviten gesprochen hat, die sich daraufhin verändert haben. Die mit dem Auftrag verbundene Herausforderung relativiert er. Seine Zusammenfassung lautet: „Jona hat ein anderes Bild von Gott“, „Jona ist ärgerlich“, „Jona hat eine Frage“ und „Jona geht weg“.<sup>899</sup> Als neue Lernerfahrung nennt er die Erfahrung des fremden Landes (Ninive),<sup>900</sup> das er noch nicht kannte. Kaspar kann die Erzählung in erstaunlicher Weise abstrahieren und auf eine Grundaussage reduzieren, wenn er als das Besondere des biblischen Textes herausstellt, „dass Gott gezeigt hat: Jeder Mensch kann neu anfangen.“<sup>901</sup>

---

<sup>894</sup> Kaspar2, 245.

<sup>895</sup> vgl. Kaspar1, 93; vgl. Kaspar1, 117.

<sup>896</sup> vgl. Kaspar3, 54.

<sup>897</sup> Kaspar2, 71-77, Kaspar2, 295-297. Hier zeigt sich erneut Kaspars Tendenz, zeitlich nahe liegende Unterrichtsgegenstände zu thematisieren: Das zweite Interview fand im März, also relativ kurz vor Ostern statt.

<sup>898</sup> vgl. Kaspar1, 309-314; vgl. Kaspar 2, 464-469; vgl. KasparNDB, 13; 60; 82.

<sup>899</sup> Kaspar1, 205-211.

<sup>900</sup> vgl. Kaspar1, 139.

<sup>901</sup> Kaspar1, 195.

Für ihn gehört Jona zu den „kleinen Menschen“, die, wie die Hirten in den Kindheitserzählungen, „nix zu sagen haben.“<sup>902</sup> Insgesamt kommt er bei der Einschätzung der Figur Jonas zu dem Schluss, dass er zwar für den Glauben bedeutsam ist; jedoch insgesamt eine nur eingeschränkte Bedeutung einnimmt: Er „kommt [er] dann so’n bisschen zu den Heiligen“.<sup>903</sup>

Kaspar lässt sich emotional sehr in das Handlungsgeschehen involvieren und verfolgt es mit Interesse, Spannung und Neugierde. Als emotional ihn berührende Stelle nennt er die Rizinus-Episode und das ihn nicht zufriedenstellende Ende der Erzählung.<sup>904</sup> Dies korrespondiert zumindest teilweise mit den beiden inhaltlichen Schwerpunkten, die in Kaspars Auseinandersetzung festzustellen sind. Der eine dieser Schwerpunkte beschäftigt sich mit den Reaktionen Jonas, wenn dieser zum Beispiel den Auftrag Gottes zu umgehen versucht oder wenn er am Ende der Erzählung die Stadt Ninive verlässt.<sup>905</sup> Zum anderen beschäftigt Kaspar die Widersprüchlichkeit im Gottesbild, was sich für ihn vor allem an der Schlussepisode manifestiert. Zusätzlich empfindet er die Endsituation auch deshalb als unbefriedigend, weil zu vieles offen und ungeklärt bleibt.<sup>906</sup>

In Kaspars Verständnis greift Gott aktiv handelnd in das Geschehen der biblischen Erzählung ein und nimmt darauf Einfluss, indem er „einen schlimmen Sturm“ schickt<sup>907</sup> oder die mögliche Vernichtung Ninives verursacht. Diese Einflussnahme Gottes sieht der Schüler als Beweis für die Existenz Gottes an. Er bringt die Jona-Erzählung mit anderen Kontexten in Verbindung. Das sind zum einen andere, ihm bekannte Unterrichtsinhalte (Licht, Gott, Mose-Erzählung), wie er zum Beispiel das „Bestimmen“<sup>908</sup> über menschliches Leben aus der Mose-Erzählung wiederzuerkennen meint.<sup>909</sup> Es sind aber auch Erfahrungen, die direkten Bezug zu seiner Lebenswelt haben, so die Möglichkeit, auch mal einen Auftrag von Gott zu bekommen.

In seinem ersten Zugriff rezipiert Kaspar die Unterrichtsreihe zum Thema **Licht** über die Geschichte vom Land Malon, dem Land ohne Sonne, dessen Bewohnern ein Fremder etwas Schönes über die Sonne erzählt, was zu einer positiven Veränderung dieses Landes führt. Die dargestellten sozialen Komponenten sind Kaspar besonders wichtig. Das Verhalten der Malonen teilt er in gut und böse, in „total grimmig“ und „nett“ sowie in ein „Vorher“ und „Nachher“ ein.<sup>910</sup>

Auch die emotionalen Reaktionen zeigen seine Beschäftigung mit und seinen Lernprozess im Verlauf dieser Geschichte. Er begleitet das Handlungsgeschehen mit Spannung und Ärger, aber auch mit Zustimmung. Dass die Malonen sich wieder „zusammengesetzt haben“,<sup>911</sup> wird von ihm als Schwerpunkt hervorgehoben und als neue Lernerfahrung angesprochen. Als weitere neue Erkenntnis nennt Kaspar das Erscheinen der Sonne<sup>912</sup> und die Erfahrung, dass es eine andere Welt ohne Licht geben könne.<sup>913</sup>

Betrachtet man Kaspars Umgang mit den Symbolen fällt auf, dass er Licht zum Teil sehr konkret denkt, wenn er Licht bzw. Feuer als „schmerzhaft“ bezeichnet, „wenn man in es hineinpackt.“<sup>914</sup> Jedoch lassen seine Äußerungen erkennen, dass er die Lichtsymbolik auf einer sozialen und ethischen Ebene erfasst hat und auf seinen Lebenskontext übertragen kann. Die Malonengeschichte

---

<sup>902</sup> Kaspar1, 107-116.

<sup>903</sup> vgl. Kaspar1, 93.

<sup>904</sup> vgl. Kaspar1, 154; vgl. Kaspar1, 57-68; vgl. Kaspar1, 50; vgl. Kaspar1, 65; vgl. Kaspar1, 76-78; vgl. Kaspar1, 158-159; vgl. Kaspar1, 164-167.

<sup>905</sup> vgl. z.B. Kaspar1, 127.

<sup>906</sup> vgl. Kaspar1, 70-72; vgl. Kaspar1, 164; vgl. Kaspar1, 175, vgl. Kaspar1, 177; vgl. Kaspar1, 218.

<sup>907</sup> Kaspar1, 4; Kaspar1, 209.

<sup>908</sup> vgl. Kaspar3, 56.

<sup>909</sup> vgl. Kaspar3, 54.

<sup>910</sup> Kaspar2, 169-173; Kaspar2, 41.

<sup>911</sup> Kaspar2, 106.

<sup>912</sup> vgl. Kaspar2, 199.

<sup>913</sup> vgl. Kaspar2, 203-204.

<sup>914</sup> Kaspar2, 64-67.

übersetzt er in zwischenmenschliche Situationen, wenn Menschen einander erst abweisen, dann zueinander finden und aufeinander zugehen.<sup>915</sup> Des Weiteren hat Licht für ihn auch eine konkret zwischenmenschliche Dimension („für Freunde ein Licht sein“), was bedeutet, dass man Freunden hilft und sie auf ein Judoturnier begleitet.<sup>916</sup> Auch persönliche Erfahrungen spricht er an: Er sagt von sich, dass er ohne Licht „durchdrehen“ würde.<sup>917</sup> Licht steht für Kaspar in existentiellen und religiösen Zusammenhängen: Gott ist der Vater aller Engel und Jesus ist ein Licht, weil er Menschen geheilt hat.<sup>918</sup> Die Begriffe, die er zur Unterrichtsreihe Licht benennt, zeigen ebenfalls eine religiös-theologische Konnotation an („Jesus, Gott, Jona, Sonne, Ostan“)<sup>919</sup> und deuten darauf hin, dass er das Symbol in andere Kontexte übertragen kann. Nicht immer sind Kaspars Übertragungen auf religiöse Ebenen jedoch genau zu umreißen und in ihrem Zusammenhang klar zu ergründen.

Kaspars Lernprozess zur **Gottesfrage** zeigt ein interessantes Bild: Alle Parabeln der Unterrichtsreihe zur Gottesfrage erzählt er sehr ausführlich nach. Seine Rezeptionen thematisieren unterschiedliche Erzählebenen: Während er bei der Blinden- und bei der Fisch-ist-Fisch-Geschichte vorrangig die Handlungselemente benennt, die er nicht auf Gott überträgt,<sup>920</sup> formuliert er bei der Emil-Geschichte eine deutliche Quintessenz: „Und so mit den Menschen, ähm, da spüren wir auch, wenn Gott nicht mehr da ist. Das ist genau, wie die Fische brauchen das Wasser zum Leben und wir brauchen Gott zum Leben.“<sup>921</sup> Die biblischen Erzählungen rezipiert Kaspar vornehmlich auf der erzählenden Ebene und beschäftigt sich gedanklich eher mit Einzelaspekten weiter: Er stellt zum Beispiel die Frage, ob Jakob die Leiter hinaufsteigt.<sup>922</sup>

Auf einige Inhaltsmomente reagiert Kaspar sehr emotional: Er zeigt sich überrascht, dass der Wal Mut brauchte, um aus dem Wasser zu springen, oder findet es interessant, dass Gott im leichten Wind sei. Diese emotionalen Reaktionen decken sich teilweise mit den Punkten, die ihn auch rational am meisten beschäftigen, wie die Unerhörtheit, dass das ganze „Volk“ im Meer „ertrunken“ ist.<sup>923</sup> Gerade diese Frage, wie Gott mit Gewalt und Tod zusammen zu denken ist, lässt Kaspar weder emotional noch rational los.<sup>924</sup> Er empfindet zum Beispiel das Zulassen von Kriegen als „doppelt brutal“.<sup>925</sup>

In seine Auseinandersetzungen um die Gottesfrage fließen verstärkt seine Reaktionen auf die Unterrichtsreihe zu Mose ein, die ebenfalls im Erhebungsschuljahr stattgefunden hat. Sowohl aufgrund der zeitlichen Nähe als auch der inhaltlichen Aussagen ist diese biblische Erzählung für Kaspars Gottesvorstellung von großer Eindringlichkeit. Darüber hinaus übernimmt Kaspar offensichtlich einige Elemente aus der Lichtreihe in seine Gottesvorstellung. Für ihn kann Gott helle und dunkle Seiten besitzen,<sup>926</sup> weil er noch nicht wusste, dass Gott böse sein kann. Aspekte von Dunkelheit bringt er mit dem „Teufel“<sup>927</sup> in Verbindung, wohingegen für ihn „die Sonne auch [...] Gott ist“.<sup>928</sup> Er löst die Ambivalenzproblematik somit durch eine Ausgliederung der negativen Seiten.

<sup>915</sup> vgl. z.B. Kaspar2, 178-179.

<sup>916</sup> vgl. Kaspar2, 51-53.

<sup>917</sup> vgl. Kaspar2, 136-139.

<sup>918</sup> vgl. Kaspar2, 59-63, vgl. Kaspar2, 147-153.

<sup>919</sup> KasparNDB, 52.

<sup>920</sup> vgl. Kaspar3, 4-8.

<sup>921</sup> Kaspar3, 4.

<sup>922</sup> vgl. Kaspar3, 104.

<sup>923</sup> Kaspar3, 108.

<sup>924</sup> vgl. Kaspar3, 223; vgl. KasparNDB, 13, 60, 82.

<sup>925</sup> Kaspar3, 123.

<sup>926</sup> vgl. Kaspar3, 412-413.

<sup>927</sup> Kaspar3, 403.

<sup>928</sup> Kaspar2, 79.

Seine Schulklasse ist „hell“, wenn sie sich „verträgt“ und wenn „Gott zwischen“ ihnen ist.<sup>929</sup> Aus diesen beiden länger zurückliegenden Unterrichtseinheiten scheint er langfristig Aspekte in seine Gottesvorstellung integriert zu haben, während bei der gerade abgeschlossenen, die Gottesfrage explizit thematisierenden Unterrichtsreihe kaum Aufnahme- oder Umbildungsprozesse festzustellen sind. Seine Zeichnung von Gott lässt Kaspar nahezu unverändert, zumindest in den gestalteten, wahrnehmbaren Ausdrucksformen. Es ist nicht erkennbar, ob er theologische Erklärungen in seine Vorstellung übernommen hat. Bei Antwortversuchen auf derartige Anfragen greift Kaspar auf alte Muster zurück und begründet diese mit relativ pauschalen Argumenten (Gott hat erschaffen, Jesus hat geheilt).<sup>930</sup> Dabei lässt er sich in seinem Gottesbild durchaus von Aussagen aus dem Unterricht anfragen, besonders wenn in ihnen Widersprüchlichkeiten sichtbar werden. Es sind Anfragen an die Gerechtigkeit Gottes, an seine Schöpfung und an seine Güte, teilweise in Verbindung mit eigenen schmerzhaften Erfahrungen oder Fragen nach der Fürsorge für seine Geschöpfe (Rizinusstrauch).

Auch Kaspars Begriffsbildung zur Gottesfrage hinterlässt einen wenig eindeutigen Eindruck. Zu Beginn schreibt er „Kirche, Mond, Himmel, Kreuze, beten, Gräber“<sup>931</sup> und am Ende des Schuljahres greift er Elemente der Mose-Erzählung auf („Engel, Kirche, Ygypten, Sand, Mose, Steine, Vögel, Stock“).<sup>932</sup> Die Kirche ist das Element, das sich bei ihm durchzieht, während sich alle anderen Begriffe verändert haben. Das könnte ein Indiz für eine Fortentwicklung sein, könnte aber auch auf Kaspars Tendenz des Rückgriffs auf naheliegende Unterrichtselemente zurückzuführen sein. Interessant ist seine eigene Formulierung des Lernzuwachses, wenn er sagt, dass „Religion heißt ja auch manchmal auch so viel wie: Lernen. Oder etwas über Gott zu erfahren.“<sup>933</sup>

#### 8.3.4 Zusammenfassende Falldarstellung: Kaspar

Kaspar nimmt die angebotenen Unterrichtsinhalte sehr wach und aktiv verarbeitend auf. Insbesondere zu den narrativen Elementen sind seine Nacherzählungen aus dem Religionsunterricht ausführlich, in der Regel folgerichtig und aussagekräftig, wenngleich nicht immer an den zentralen Merkmalen orientiert. In seine Schilderungen fließen verstärkt eigene Gedanken und Interpretationen ein, die nicht immer in direktem Zusammenhang mit den Unterrichtsinhalten stehen. Sie zeigen vielmehr eine hohe Fähigkeit zur selbstständigen Konstruktion religiöser Vorstellungen und Bilder. Diese kreative Verarbeitung aktueller Themenstellungen hat deutlichen Vorrang vor der Rekonstruktion älterer Wissensbestände. Von weiter zurückliegenden Inhalten des Religionsunterrichts kann Kaspar nicht immer sehr viel aktualisieren. An zeitnahe Inhalte erinnert er sich umfassend und in vielen Details; an einige Unterrichtselemente erinnert er sich über methodische Gedächtnishilfen.

Kaspars herausragendste Rezeptionsweise ist sein emotionales Involviertsein. Er beschäftigt sich sehr intensiv und engagiert mit den Inhalten, was ihn zu exponierten Positionen und vehement vertretenen Überzeugungen veranlasst. Diese emotionale Auseinandersetzung ist gleichzeitig verbunden mit rationalen Elementen, weil Kaspar die Unterrichtsgegenstände auch reflexiv bearbeitet. Es ist ihm ein Anliegen, seine Auseinandersetzung mit Unterrichtsgegenständen argumentativ zu begründen.

---

<sup>929</sup> Kaspar3, 362.

<sup>930</sup> vgl. z.B. Kaspar3, 54; vgl. z.B. Kaspar2, 61.

<sup>931</sup> KasparNDB, 17.

<sup>932</sup> KasparNDB, 71.

<sup>933</sup> Kaspar3, 429.

Kaspar kann unterrichtliche Impulse in verschiedene Kontexte einbinden und führt sie unter Einbeziehung meist lebensweltlicher Erfahrungen kreativ weiter. Dabei verarbeitet er sowohl inhaltsnahe als auch vertiefende religiöse Aspekte. Letztere wirken jedoch an manchen Stellen etwas pauschal und nicht immer vertieft durchdrungen. Im Anschluss an den Unterricht stellt Kaspar durchaus existentielle Fragen, lässt sich jedoch durch diese Anfragen nicht in große oder ihn verunsichernde Zweifel stürzen.

Kaspar geht von einer Vielfalt phantasievoller Vorstellungen und Wissensstrukturen aus. Seine Gottesbildvorstellung ist besonders stark ausgebildet und wird von ihm mit großer Überzeugung vertreten. Gott hat für ihn klare Zuständigkeits- und Funktionsbereiche (Schutz, Gemeinschaft, Schöpfung) und wirkt auf das menschliche Leben ein, zum Beispiel als der Gott, der die Asteroiden davon abhält, auf die Erde zu stürzen. Dabei hat die Existenz Gottes eine unerschütterliche Selbstverständlichkeit für ihn. Auch ungefragt entwickelt Kaspar theologische Argumentationen, die jedoch aufgrund ihrer Pauschalität nicht durchgängig authentisch oder sehr internalisiert wirken. Er lässt zudem dezidierte Vorstellungen über Engel, Teufel und menschliche Seelen erkennen.

Anregungen für seine religiösen Vorstellungen erhält Kaspar aus seinem Elternhaus, aber besonders aus einer starken kirchengemeindlichen Einbindung. Die daraus erwachsenen Impulse prägen seine Einstellungen und Bildwelten sehr und veranlassen ihn zu sehr eigenständigen Gedankenkonstruktionen, so zum Beispiel die „Teppich“-Darstellung. Diese sind von so großer Wirkkraft und Prägnanz, dass Adaptionen oder Assimilationen unterrichtlicher Impulse in nur fragmentarischen Einzelaspekten festzustellen sind (Licht, Grausamkeit Gottes).

Der Religionsunterricht bietet Kaspar einen breiten Fundus an Denkmaterial, durch das er auf einer sowohl emotionalen als auch kognitiven Ebene angesprochen wird. Aufgrund der Dominanz der vorhandenen Muster ist ein wirklich tiefgreifender und überdauernder Lerngewinn oder eine ernsthafte Irritation an nur wenigen Stellen feststellbar. Es ist somit nur schwer erkennbar, ob die Anregungen, die Kaspar aus dem Religionsunterricht aufnimmt und mit denen er sich intensiv auseinandersetzt, Einfluss auf seine vorhandenen Strukturen nehmen. Zu vehement äußert er immer wieder seine verfügbaren Überzeugungen.

Wenn sich derartige Veränderungen in seinen Vorstellungen und Denkmustern ergeben, kann Kaspar diese in seine vorhandenen Strukturen integrieren. Am Beispiel der Grausamkeit Gottes deutet sich jedoch eine Lernsituation an, in der die Integration zu Dissonanzen und Kontroversen führen könnte, sodass Kaspar an die Grenzen seiner religiösen Vorstellungen gelangt.

Auch wenn die sehr aktive Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen latente Wirkung auf die Vorstellungsstrukturen von Kaspar vermuten lassen, ist er jedoch ein gutes Beispiel für die Prägnanz und Wirksamkeit bereits vorhandener Vorstellungen, die zwar Anregungen durch den Religionsunterricht erhalten, die jedoch zumindest im Erhebungszeitraum überdauernd sind und mögliche Neuimpulse aus dem Unterricht überlagern. Aus diesem Fallprofil ergibt sich die Anfrage an den Religionsunterricht, wie er so konzipiert werden kann, dass er nicht nur Denkanstöße, sondern auch Denkentwicklungen anregen kann.

## 8.4 Jana

### 8.4.1 Expression

#### Sprache<sup>934</sup>

Jana äußert sich in einfacher, meist **klarer** Sprache. Sie artikuliert sich altersangemessen, in meist kurzen, prägnanten Sätzen in vergleichsweise einfachem Satzbau. An nur wenigen Stellen erzählt sie ausführlicher. Bei unvollständigen, unklaren oder zögerlich-kurzen Äußerungen sammelt sie häufig ihre Gedanken oder sucht nach angemessenen Formulierungen. Dabei denkt sie intensiv nach und wägt Lösungen ab. Sie sagt deutlich, wenn es ihrer Meinung nach nichts mehr zu sagen gibt. **Reaktives** Gesprächsverhalten zeigt sie, als sie nach Erklärungen zu ihren Bildern gefragt wird. Von ihr in eher **ungewöhnlichem** Sprachgebrauch verwendete Begriffe, wie „grauenvoll“<sup>935</sup> oder „Allmächtigkeit“<sup>936</sup>, zeigen ihre ausgeprägte Sprachkompetenz.

#### Ästhetisches Ausdrucksverhalten<sup>937</sup>

Janas ästhetisches Ausdrucksverhalten äußert sich in verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten. Ihre Bilder sind in der Regel schlicht und übersichtlich, an einigen Stellen fast stilisierend und stereotyp, zum Beispiel ihre Darstellung von Frauen. Beim Malen bevorzugt sie Filzstifte und konzentriert sich auf wenige Details, die sie frei in ihren manchmal fast schmucklos anmutenden Bildern anordnet.

Im Bereich der **Unterrichtselemente** zeigt Jana deutliche Schwerpunkte in der Rezeption biblischer Geschichten: Sie gestaltet zentrale Momente der Jona-Erzählung (den Fisch, das Schiff, den Wurm und die Staude). Auch zur Gottesreihe gibt sie wichtige Aspekte des Unterrichts wieder: die Vergleiche und die drei Parabelgeschichten.<sup>938</sup> Auf einer Metaebene stellt sie außerdem noch äußere Elemente des Religionsunterrichts dar: die Kerzen und den Stuhlkreis.<sup>939</sup>

Jana nutzt die Gestaltungsmöglichkeiten nicht nur zur Darstellung und Vertiefung der angebotenen Inhalte und Methoden. Sie malt vorrangig mit bewusster und erkennbarer Gestaltungsabsicht. Sie wählt Formen und Farben und erläutert sie explizit: „rot und gelb ... sind für mich so die Lichtfarben.“<sup>940</sup> Die weitaus größte Anzahl von Bildern zeigt eine **sehr eigene Ausdrucksgestaltung** und erhält in Janas Erklärungen eine individuelle Deutung. Die Schülerin bringt Aussagen plakativ zum Ausdruck und legt Menschen mithilfe von Sprechblasen ihre eigenen Gedanken und Gefühle in den Mund, um so Handlungsabläufe zu kommentieren und zu interpretieren. Jona lässt sie beispielsweise sagen: „Gott versteht das schon“ oder „vielleicht ist Gott sauer auf mich und lässt ein Gewitter aufziehen.“<sup>941</sup>

<sup>934</sup> Die Codierungen verteilen sich auf sechs Nennungen in der Kategorie „kurz und unvollständig“ sowie zwei Nennungen in der Kategorie „ausführlich“. Es finden sich neun Beiträge der zögerlichen oder ablehnenden und drei der ungewöhnlichen Ausdrucksweise. Fünf Stellen sind reaktiv formuliert. In der Kategorie „unklar“ gibt es eine Nennung.

<sup>935</sup> Jana3, 159.

<sup>936</sup> Jana3, 222; JanaNDB, 80.

<sup>937</sup> In der ästhetischen Ausdruckskategorie sind drei (eine) Zuordnungen zur Kategorie ‚Illustration‘ zu finden, zehn (fünf) bei der Darstellung von Unterrichtselementen sowie drei (zwei) Nennungen, die eine ausgeprägte Form-Inhalt-Relation zum Ausdruck bringen. Mit 20 (14) Stellen findet sich eine große Anzahl von eigenen ästhetischen Ausdeutungen, und in vier (drei) Gestaltungen werden persönliche Erfahrungen von Jana sichtbar.

Die Zahlenwerte vor der Klammer beziehen sich auf alle Nennungen; die in den Klammern lediglich auf die Nennungen in den Interviews; d.h. ohne die Werte der Nachdenkbücher. Häufig wurden diese in den Interviews noch einmal angesprochen wurden und würden somit doppelt gezählt (vgl. 13.5).

<sup>938</sup> vgl. Jana3, 130; vgl. JanaNDB, 82.

<sup>939</sup> vgl. Jana3, 413-414; JanaNDB, 88-89.

<sup>940</sup> Jana2, 62.

<sup>941</sup> Hierbei handelt es sich um Arbeitsergebnisse von Jana auf einer Gruppencollage.



Einige Darstellungen gehen über eine reine Form-Inhalt-Relation und konkrete Unterrichtserfahrungen hinaus. In ihnen drückt Jana ihre persönliche Deutung und Beteiligung aus, was auf Bildern zu allen drei Unterrichtsreihen zu finden ist.

K: Ja, also, ähm, Sonne, ohne die Sonne könnten wir, ... in der Geschichte war es ja auch so, dass man, ohne, ähm, die Sonne und das Licht nicht fröhlich sein kann. Deshalb hab ich ganz groß die Sonne gemalt und die Kerze, weil ich erst mal gedacht hab, da mit den Kerzen. Ja, und meine Familie, da hab ich schon alles, was wir da mal Licht und so ..., hab ich meine Familie gemalt. Und da hab ich gesagt, das brauch ich dann nicht mehr hinmalen. (Jana2, 50)

Die in ihren Bildern ausgedrückten persönlichen Erfahrungen beziehen sich besonders auf familiäre Zusammenhänge und Inhalte: ihr Vater, ihre Mutter sowie ihr verstorbener Opa. Dazu gehört ebenfalls ihr Hund.<sup>942</sup>



Abb. 18: JanaNDB, 62.

#### 8.4.2 Rezeption<sup>943</sup>

##### Emotionale Einstellung

Die emotionalen Einstellungen zeigen, dass Jana dem Religionsunterricht und seinen Inhalten äußerst **positiv**, interessiert und aufgeschlossen begegnet. Sie findet Religion gut, weil Gott das „Thema“ ist.<sup>944</sup> Grundsätzlich findet sie die Themen des Religionsunterrichts „gut“ und nennt es ihr „Lieblingsfach“.<sup>945</sup> Diese Begeisterung äußert sie noch einmal zuspitzend, indem sie sagt, „dass man auch mal zeigen kann, wie wichtig einem das ist.“<sup>946</sup>

Die positiven Bewertungen beziehen sich sowohl auf inhaltliche als auch auf methodische Elemente: Auf der methodischen Ebene fühlt sie sich durch die Gespräche, den Umgang mit Bildern und das Nachdenken darüber positiv angesprochen.

J: „Das fand ich schön, darüber zu sprechen.“ (Jana2, 11)

J: „Ich fand die alle schön, die Bilder. Und was wir in den Unterrichtsstunden gemacht haben.“ (Jana1, 212)

Diese positive Wertung bezieht Jana auch auf einzelne Unterrichtsinhalte. So findet sie zum Beispiel am Verlauf der angebotenen Erzählungen und Geschichten Gefallen. Besonders häufig und in Einbeziehung verschiedener Aspekte nennt sie die Lichtreihe als eine, an die sie sich gerne erinnert. Jana freut sich über die positiven Wendungen und das gute Ende der Geschichten: „Fröhlich, dass Ninive doch nicht untergegangen ist. Und dass die dann umgekehrt sind“ und Gott „Mose half“<sup>947</sup>. Dieser Eindruck wird verstärkt, weil Jana viele Emotionen in intensiver Ausprägung äu-

<sup>942</sup> vgl. z.B. Jana2, 50; vgl. Jana1, 308-312.

<sup>943</sup> In emotional geprägter Ausdrucksweise werden von Jana 25 (20) Positivnennungen, neun (acht) Negativnennungen, keine unentschiedene und keine kritisch-ablehnende, dafür 23 (20) intensive Erfahrungen genannt. Die positiven und intensiven Nennungen nehmen demnach in ihren Äußerungen einen großen Raum ein.

<sup>944</sup> JanaNDB, 9; vgl. Jana2, 233.

<sup>945</sup> Jana2, 215.

<sup>946</sup> Jana2, 118.

<sup>947</sup> Jana1, 39; Jana3, 171.

bert. Sie identifiziert sich emotional mit den Verhaltensweisen der Protagonisten, zum Beispiel der Figur Jonas. Es beschäftigt sie sehr, dass Jona geflüchtet ist und wie er sich am Ende der Geschichte verhält. Sie zeigt sich überrascht, dass Jona „auf einmal sauer war und dass der dann da, da weggelaufen ist“ oder „dass der Jona dann, ähm, aus Ninive gegangen ist, weil der’n ganz anderes Bild von Gott hatte.“<sup>948</sup> Nicht selten gibt sie eine zusammenfassende Einschätzung. „Die ganze Geschichte war eigentlich schön.“<sup>949</sup> Zusätzlich zu den Inhalten des Religionsunterrichts erhält Kirche in Form der Schulmesse von Jana eine positive Bewertung.<sup>950</sup>

In einigen, wenigen Aussagen nennt Jana Trauer als eine sie **negativ** stimmende Empfindung. Traurige Empfindungen äußert sie in verschiedene Richtungen. Sie äußert sie sowohl auf empathischer Ebene als auch auf Grundlage eigener Erfahrungen: So fühlt sie mit den traurigen Gefühlen der Protagonisten in den Geschichten, beispielsweise Jona oder Mose.<sup>951</sup> Eigene Trauer empfindet sie beim Gedanken an ihren verstorbenen Opa.<sup>952</sup>

Zwei Aspekte der emotionalen Reaktionen sind besonders auffällig: Zum einen verbindet Jana geistige Auseinandersetzungsprozesse häufig mit **intensiven** Reaktionen. Sie kann für sich formulieren, dass sie es gut fand, sich Gedanken zu machen oder den Sinn zu erkennen. Die Lichtreihe beispielsweise schildert Jana als intensive Lernerfahrung, weil sie sich über vieles „noch nie Gedanken [...] gemacht“<sup>953</sup> hatte, und sie interessiert sich für die übertragene Bedeutung des Lichtes. Bei der Gottesbildreihe betont sie den „Sinn“<sup>954</sup>, den sie unerwarteterweise hinter den Geschichten entdeckt hat. Janas intensiv erlebte Reaktionen sind demnach stark mit ihrer geistigen Auseinandersetzung verbunden. Sie thematisiert ihren eigenen Lernprozess über die konkrete Unterrichtserfahrung hinaus.

J: ... Interessant fand ich diese Geschichte, weil, ähm, die hat, ähm, die hat richtig, ähm, ... also da konnte man das lernen, dass sich einen Menschen auch wieder fröhlicher wird und alles. (Jana2, 41)

Zum anderen reagiert Jana auf Fragen des Gottesbildes ebenfalls mit exponierten Gefühlsreaktionen. Sie freut sich über verschiedene Varianten des Erscheinens Gottes und denkt gerne darüber nach, dass Gott „Wunder“ gemacht hat: „Also, ich finds gut, darüber zu sprechen, dass Gott alles, dass Gott die Wunder gemacht, getan hat. Und, ähm, ich finds einfach schön. Ja.“<sup>955</sup> Wenn Gott bei ihr ist, bräuchte sie keine Angst zu haben.<sup>956</sup> Sie zeigt sich „berührt“<sup>957</sup> von den Erfahrungsmöglichkeiten Gottes und der von ihr neu erkannten Ambivalenz Gottes. Demzufolge macht es sie auch „traurig, dass Gott Menschen „sterben lässt“<sup>958</sup> und „dass Gott so was zulässt“<sup>959</sup> (vgl. 8.4.3.2).

Die geistig-rationale Auseinandersetzung ist für Jana sehr mit Emotionen verwoben, was sich unter anderem in ihren metareflexiven Überlegungen und in ihrer Freude an neuen Lernerkenntnissen zeigt.

---

<sup>948</sup> Jana1, 43; Jana1, 150.

<sup>949</sup> Jana1, 179.

<sup>950</sup> vgl. Jana2, 237.

<sup>951</sup> vgl. Jana1, 88-92; Jana3, 78.

<sup>952</sup> vgl. Jana2, 39.

<sup>953</sup> Jana2, 123.

<sup>954</sup> z.B. Jana3, 68; Jana3, 193.

<sup>955</sup> Jana2, 235.

<sup>956</sup> vgl. Jana1, 322.

<sup>957</sup> vgl. Jana3, 193.

<sup>958</sup> Jana3, 90.

<sup>959</sup> Jana3, 96.

## Ebene der Auseinandersetzung<sup>960</sup>

Bei den **nacherzählenden** Beiträgen teilt Jana relativ kompakt ihre Unterrichtswahrnehmungen mit. Sie erfasst die Inhalte in ihren zentralen Merkmalen und erkennt sie in ihrer Logik und Schlüssigkeit. Demzufolge kann sie sie strukturiert und teilweise abstrahierend zusammenfassen. Jana erkennt intentionale Hintergründe und kann somit eine Meta-Ebene zum Unterricht einnehmen.

J: Dass, ähm, Jona hatte den Auftrag, nach Ninive zu gehen. Und den Leuten sagen, dass sie, ähm, nen bisschen netter werden ... sollen. Und, ähm, dann, und dann is Jona geflüchtet. Und dann ham die Leute ihn über Bord geschmissen. Und dann ... ist er in diesen großen Fisch ... gekommen. Und hat versprochen, dass er nach Ninive geht.

I: Mhm.

J: Und dann ist er nach Ninive gegangen und dann hat er den Leuten gesagt, sie sollten, ähm, sie sollten da n bisschen netter werde. Und die ham das dann gemacht.

I: Mhm.

J: Ninive ist dann doch nich untergegangen.

I: Ja.

J: ... (3) ... Ja.

I: Das war's? Oder fällt dir noch was ein?

J: Ja. Dann wurde der Jona zornig, weil, ähm, Gott nich, ähm, die Stadt Ninive untergehen ... lassen, also {lacht etwas verlegen}. Ja. Und dann, ähm, ... ist Jona weggelaufen und dann, und dann hat Gott so'ne riesige Rizinusstaude wachsen lassen. Und den nächsten Tag hat Gott einen riesigen Wurm geschickt, der hat dann die, ähm, Rizinuspflanze, ähm, eingehen lassen. Und, ähm, dann war der, ähm, Jona total sauer. Und dann, ähm, hat Gott gesagt: Ist das recht, dass du wegen der Rizinusstaude zornig bis` und dann is Jona weggegangen.

(Jana1, 7-15)

Die Beiträge zur **reflektierenden** Auseinandersetzung zeigen, dass Jana nicht auf einer beschreibenden, Handlungen und Abläufe nachvollziehenden Ebene verbleibt, sondern Unterrichtsinhalte aufnimmt, sie durchdringt und weiterführt. Das zeigt sich in ihrem reflexiven Umgang mit den narrativen Elementen des Unterrichts: Auf der textimmanenten Ebene kann sie die Handlungen weiterdenken, in Konsequenzen ergründen, Hintergründe anfragen sowie mit anderen Handlungen vergleichen. Sie sagt beispielsweise: „[...] ich dachte jetzt, der Jona wär fröhlich darüber, dass Gott die Stadt nicht unter<sup>961</sup> gehen lässt oder „die anderen Geschichten, die ich so kenne, die, ähm, die ham jetzt nich so interessante Sachen wie, ähm, dass der da mit'm Schiff flüchtet.“<sup>962</sup>

Darüber hinaus ist Jana in der Lage, Unterrichtsprozesse kognitiv zu verarbeiten, indem sie sie differenziert betrachtet und Strukturen erkennt. Sie bündelt in Schwerpunkten und konzentriert sich auf Wesentliches. Sie reflektiert die Bedeutsamkeit der gelernten Inhalte und kann sie immer wieder auf ihr Leben übertragen. Sie sagt: „[...] das fand ich in den Stunden besonders wichtig“<sup>963</sup> oder „dann hab ich das Gefühl, dass Gott auch auf uns mal wütend sein könnte.“<sup>964</sup> Weiterhin gelingt es ihr, Konsequenzen der neu gelernten Erkenntnisse zu reflektieren und weiterzudenken. Wenn jetzt zum Beispiel ihre Familie im neu erlernten Verständnis auch ein ‚Licht‘ ist, entsteht für Jana die Frage, wie das eigentliche, konkret erfahrbare Licht vorzustellen sei. Sie geht also gedanklich sehr souverän und eigenständig mit den angebotenen Inhalten um. Sie ist in ihrer reflexiven Herangehensweise immer bemüht, den „Sinn“<sup>965</sup> zu erkennen und sich mit ihm gedanklich auseinanderzusetzen.

Darüber hinaus thematisiert sie ihr eigenes Nachdenken und Neuentdecken immer wieder selbst, wenn sie sagt, dass sie bestimmte Dinge neu entdeckt habe oder erst dann verstanden habe. Sie ist demnach in der Lage, ihren eigenen Lernprozess und den Wert des Lernens zu reflektieren. In dieser Reflexivität kann Jana sehr dezidiert ihre eigene Position entwickeln und sie vertreten. Sie

<sup>960</sup> Zur Ebene der Auseinandersetzung mit angebotenen Unterrichtsgegenständen finden sich folgende Codierungen: An acht Stellen zeichnet Jana die Unterrichtsgegenstände nach. 20- bzw. 19-mal drückt sie sich in besonders reflektierter Ausdrucksweise aus und 47- bzw. 39-mal berichtet sie von persönlich bedeutsamen Zusammenhängen. Vier (zwei) Äußerungen sind in sehr allgemeiner Ausdrucksweise gehalten.

<sup>961</sup> Jana1, 45.

<sup>962</sup> Jana1, 222.

<sup>963</sup> Jana3, 241.

<sup>964</sup> Jana3, 211.

<sup>965</sup> z.B. Jana3, 68; Jana3, 74; Jana3, 193.

kommt zu einem sehr eigenständigen Urteil und einer ungewöhnlich unabhängigen Meinung. Dazu kommt ihre Haltung, die von großem Interesse, wacher Neugier und Freude an der geistigen Auseinandersetzung geprägt ist.

I: Oder ist das ein Thema, was wertvoll für dich ist?

J: Ja, sehr. Also, alle Thema in Religion finde ich sehr wertvoll, weil, ähm, man lernt ja immer mehr dazu und hier bei Mose, da hätte ich ohne die Geschichten, ohne dieses Thema gar nicht gewusst, dass der richtig böse sein kann. (Jana3, 250-251)

J: ... wir Menschen, wir glauben ja an Gott und nicht an, mhm, an Jona. Also, ja. ... {lachen etwas}. Jona ist ja nicht unser Gott. (Jana1, 260)

J: Ja, weil die Familie ist für mich jetzt wichtiger als so'ne Kerze. (Jana2, 147)

I: Also hättest du das auch gar nicht gut gefunden, wenn da auch Vergleiche gewesen wären, die nicht so gut gewesen wären?

J: Also, das, paar könnten drin sein, aber nicht so viele. (Jana3, 184-185)

Thematisch spiegeln sich diese Reflexionsprozesse besonders in Janas Auseinandersetzung mit dem Thema Licht und ihrer Frage nach Gott wider (vgl. 8.4.3.3).

Auch auf der Ebene der **persönlichen Auseinandersetzung** zieht Jana selbstständig Verbindungen zwischen den Unterrichtsinhalten und eigenen Lebensbezügen, sodass sie den Themen häufig mit einer großen Beteiligung begegnet und sie in einen lebensweltlichen Kontext einbinden kann. Einer der Themenbereiche, der Jana besonders und persönlich anspricht, ist das Unterrichtsthema Licht. Sowohl die Erkenntnis der übertragenen Sinndeutung („Licht sein für“) als auch das Wissen, dass ihre Familie, ihre Freunde und ihr Hund das größte Licht sind<sup>966</sup>, sind hochbedeutsam für sie. Weitere Bereiche, in der ihre persönliche Bedeutung immer wieder zu spüren ist, sind ihr Gottesbild und ihre Einstellung zu Kirche, Glaube und Religion (vgl. 8.4.3.1).

Aufgrund ihrer Rezeption, die durch emotional und kognitiv sehr intensive persönliche Auseinandersetzungen gekennzeichnet ist, überrascht es nicht, dass sie kaum allgemeine Sätze formuliert.

### Rezeptionsweise<sup>967</sup>

Jana rezipiert die ihr angebotenen Unterrichtsinhalte in ihrer **spontanen Erinnerung** in relativ knappen Sätzen. Sie kann das Thema benennen und die für sie wesentlichen Details wiedergeben, die sie strukturiert und prägnant äußert, was gleichzeitig zur Folge hat, dass ihre Ausführungen oft sehr knapp sind und lediglich als Reaktionen auf Impulse erfolgen (Frage-Antwort).

Bei der Jona-Reihe kann sie in wenigen Sätzen den kompletten Handlungsverlauf anhand der wichtigsten Stationen erzählen und verliert sich dabei nicht in ausschmückenden Details. Nur die Schlusszene, die den zweifelnden Jona an der Rizinusstauden darstellt, erzählt sie etwas ausführlicher.<sup>968</sup>

Bei der Lichtreihe stellt Jana die übertragene Bedeutung des Symbols heraus<sup>969</sup>, ohne auf die narrativen Teile der Reihe einzugehen.

Auch in der Darstellung der Gottesreihe gilt ihr Interesse übergreifenden Erkenntnisprozessen, sodass ihre Rezeption sehr reflexiv bestimmt ist. Inhaltlich beschäftigt sie sehr, wie Gott auf dem

<sup>966</sup> vgl. Jana2, 175-177; vgl. Jana2, 39; vgl. Jana2, 103; vgl. JanaNDB, 62.

<sup>967</sup> Janas Rezeption der angebotenen Unterrichtsinhalte stellt sich folgendermaßen dar: An 19 (15) Stellen berichtet sie in spontaner Erinnerung vom erlebten Religionsunterricht. Als Erinnerung mit Gedächtnisstützen finden sich neun Nennungen. Nur vier- (drei-)mal äußert sie ihr Nicht-Wissen.

<sup>968</sup> Diese Stunde war die letzte Stunde der Reihe und somit die am zeitlich nahe liegendste. Sie entsprach aufgrund eines intensiven Unterrichtsgesprächs Janas reflexivem Interesse; vgl. Jana1, 7-15.

<sup>969</sup> vgl. z.B. Jana2, 6-11; vgl. Jana2, 19; vgl. Jana2, 62; vgl. Jana2, 69.

Weg der Analogie erkannt werden kann.<sup>970</sup> Bei den anderen biblischen Geschichten, die im Rahmen der Gottesreihe thematisiert wurden, reduziert sie die Wiedergabe auf zentrale Aussagen und die Erkenntnis, die sie am stärksten mit diesen Stunden verbindet (Gott kann grausam sein).<sup>971</sup>

Bei der **Erinnerung mit Gedächtnishilfen** ergänzt Jana die drei Themenbereiche noch um wenige Einzelheiten: Bei Jona, dass dieser „im Schiffsbauch geschlafen“<sup>972</sup> hat. Bei der Lichtreihe erinnert sie sich noch einmal an die Bedeutung von Licht und nimmt in wenigen Sätzen auf die Geschichte vom Land Malon Bezug. Ihre Erinnerungen zur Gottesreihe ergänzt sie durch die Beschreibung einiger Arbeitsaufgaben und methodischer Gestaltungselemente (Arbeitsblatt, Geschichte, Bild oder Sitzordnung)<sup>973</sup>. Durch die Verwendung von Superlativen, wie „allerbeste Freunde“<sup>974</sup> und Gott ist „das größte Thema“<sup>975</sup>, gibt sie immer wieder ihre persönliche Bewertung zu erkennen.

Jana nennt nur wenige Stellen, an denen sie etwas nicht weiß. In ihrer ehrlichen und bemühten Art versucht sie erst einmal eine Antwort, und wenn sie nichts weiß, ist sie aufrichtig genug, dieses klar zu äußern.

### 8.4.3 Konstruktion

#### 8.4.3.1 Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen<sup>976</sup>

##### Vorhandene religiöse Vorstellungen

Janas Äußerungen zu diesem Punkt beziehen sich fast ausschließlich auf ihre Gottesvorstellung. In ihren Erzählungen und Bildern wird eine erstaunliche Vielzahl an Aspekten erkennbar.

Janas Lokalisation Gottes ist uneindeutig. Häufig nennt bzw. malt sie eine Wolke, auf der sich teilweise Verstorbene, meistens auch ihr Opa, befinden. In diesen Bildern ist keine anthropomorphe Gottesgestalt zu erkennen. Gleichzeitig äußert Jana auch die Vorstellung eines Gottes, der überall ist, der da und dort sein kann, aber „unsichtbar“<sup>977</sup> ist. Jana verortet Gott somit nicht explizit, unter Umständen weil ihre Gottesvorstellung in diesem Punkt schwankend ist oder sich im Umbruch befindet.



Abb. 19: JanaNDB, 5.



Abb. 20: JanaNDB, 14.

<sup>970</sup> vgl. z.B. JanaNDB, 70.

<sup>971</sup> vgl. Jana3, 20.

<sup>972</sup> Jana1, 34.

<sup>973</sup> vgl. Jana3, 104; Jana2, 33; vgl. Jana3, 108; vgl. Jana3, 408.

<sup>974</sup> Jana3, 41.

<sup>975</sup> Jana3, 418.

<sup>976</sup> An den Zahlenwerten dieses Kategorienbereichs kann man ablesen, dass Jana über eine breite Basis an Vorkenntnissen verfügt. Es finden sich 33 (26) Angaben der Kategorie der religiösen Vorerfahrungen und Vorstellungen. Dagegen fällt der Bereich der Vorkenntnisse aus dem Religionsunterricht mit acht Stellen deutlich ab. Inhalte, die sich auf religionsunterrichtliche Erkenntnisse beziehen, konnten dagegen wieder häufig mit 26 (19) festgestellt werden. Es gibt keine Nennung zu Versatz- oder Bekenntnissätzen.

<sup>977</sup> Jana3, 378.

Dem entsprechen auch Janas personale Vorstellungen von Gott. Sie sagt einerseits, dass Gott in ihrer Vorstellung auf jeden Fall ein Mann sein muss, aber für sie bleibt die Frage offen, wie er denn wirklich aussehen könne.

Als Möglichkeit zur Kontaktaufnahme sieht sie, dass Menschen zu ihm sprechen, aber nicht mit ihm reden können, denn er antwortet nicht. Gott ist für Jana über „Zeichen“<sup>978</sup> erfahrbar oder darüber, dass man ihn „fühlt“<sup>979</sup>. Es zeichnet Menschen besonders aus, wenn sie in Kontakt mit Gott treten können, wie am Beispiel von Jona zu sehen ist.<sup>980</sup>

Zumindest zu Beginn des Schuljahres meint Jana, Gott schaue auf die Menschen herab und passe auf sie auf. Diesen Schutzgedanken stellt sie sich besonders für die Menschen vor, die ihr nahe stehen. Um diese sorgt sich Gott wie in den „lieben Geschichten“<sup>981</sup> der Bibel. Er kann dann wie ein „Freund“<sup>982</sup> sein, der sich kümmert, ihnen hilft und sie tröstet. Jana schreibt ihm sehr menschliche Eigenschaften zu.

Gott verfügt über klare Kompetenzen: Er „ist ja überall und herrscht überall“ und ist damit „allmächtig“<sup>983</sup>. Diese Stellen zeigen eine sehr positive, fast unerschütterlich wirkende Einstellung Gott gegenüber. Er ist allenfalls für widrige Wetterverhältnisse, nicht aber für gewalttätige Aktionen verantwortlich: „Und ähm, ich dachte son bisschen Unwetter ziehen lassen oder so, aber das der wirklich Menschen sterben lässt und so, das hätt ich nicht gedacht.“<sup>984</sup> Jana vertritt die Meinung, dass Gott auch mal wütend sein kann, „wenn Menschen was verbrochen haben“<sup>985</sup>.

Es fällt Jana schwer, sich Gott auch in Negativeigenschaften zu denken. Dieser Konflikt bewegt sie seit der Beschäftigung mit der Mose-Erzählung: Wie kann man sich vorstellen, dass Gott Schlechtes zulassen kann? In einer nicht ganz eindeutigen Aussage formuliert sie, dass es ein „Geist“ oder „Gespinst“<sup>986</sup> Gottes ist, der die Menschen tötet. Diese Deutung erfolgt unter Umständen aus dem Grund, negative Eigenschaften von Gott auszulagern oder ihm nichts Negatives zuschreiben zu müssen.

Jana zeigt hier relativ typische Gedankenmuster einer hybriden Denk- und Vorstellungswelt: Ihrer anthropomorphen Vorstellung von Gott als Mann steht ein Bild gegenüber, das durchaus auch abstrakte Züge trägt. Die Erklärungen des Wirkungsbereichs Gottes und seiner Einflussnahme erscheinen nicht immer gedanklich stringent und zeigen unter Umständen Anzeichen einer Vorstellungsveränderung an.<sup>987</sup>

### Vorkenntnisse aus dem Religionsunterricht

Die Vorkenntnisse, die Jana nennt, fallen eher gering aus und bleiben etwas vage. Sie zeigen jedoch, dass sie Verbindungen zwischen älteren Lernbeständen und neuen Lerngegenständen herstellen kann. Es sind vornehmlich biblische Geschichten, die sie aus den vorangegangenen Schuljahren zu kennen meint (Mose, Elia und Jakob).<sup>988</sup> Sie kennt sie als Geschichten der Bibel und weiß demnach um ihre Quelle, wobei sie besonders die nennt, die zum wiederholten Mal Thema des Religionsunterrichts sind. Darüber hinaus kann Jana im Rückgriff auf ihre Erinnerungen Strukturen

---

<sup>978</sup> Jana3, 394.

<sup>979</sup> Jana3, 398.

<sup>980</sup> vgl. Jana1, 264.

<sup>981</sup> Jana3, 187.

<sup>982</sup> Jana3, 104.

<sup>983</sup> vgl. Jana3, 227.

<sup>984</sup> Jana3, 155.

<sup>985</sup> Jana3, 215.

<sup>986</sup> Jana3, 92.

<sup>987</sup> Ob es sich hierbei um eine manifeste entwicklungsbedingte Veränderung handelt, kann nicht eindeutig beurteilt werden, da alle Zitate aus dem dritten Interview stammen, das am Ende des dritten Schuljahres stattgefunden hat.

<sup>988</sup> vgl. Jana3, 163.

erkennen, da sie die Jona-Erzählung als eine Umkehrgeschichte der Bibel einstuft und die Elia-Erzählung als Geschichte einer Gotteserfahrung. Im Vergleich kann sie Differenzen oder Parallelen von Erzählungen herausarbeiten.<sup>989</sup> Einige Vorkenntnisse, vor allem die, die in Zusammenhang mit ihrer Gottesvorstellung stehen, sind für Jana an methodische Elemente gebunden („Arbeitsblätter“, „Bilder“)<sup>990</sup>.

### **Vorkenntnisse und Erfahrungen außerhalb des Religionsunterrichts**

Jana nennt als festen Bezugspunkt, der außerhalb des Religionsunterrichts eine Rolle spielt, immer wieder ihre Familie: Ihre Mutter, ihr Vater und ihr (verstorbenen) Opa sowie ihr Hund spielen in ihrem Leben eine große Rolle. Sie kann diese bedeutsamen Lebenselemente auch mit unterrichtlichen Zusammenhängen verbinden.

Ungewöhnlich erscheint in diesem Zusammenhang, dass die Familie ihre religiösen Suchbewegungen nicht zu unterstützen scheint. Jana beschreibt das in ihrer manchmal etwas lakonischen Art: „Auch meine Familie, die glauben zwar an Gott, aber, ähm, die haben niemals ne Bibel zu Hause“<sup>991</sup> oder „[...] meine Eltern, die, also, die beten und alles, aber irgendwie gehen die da nicht hin.“<sup>992</sup> Die Rolle, die der Glaube bei ihren Eltern spielt, bezeichnet Jana als „winzige“, aber für sich als „groß“.<sup>993</sup> Sie geht nach eigenen Angaben gerne in die Kirche. Es erweckt den Eindruck, dass Jana von zu Hause keine tiefgreifende religiöse Sozialisation erfährt, demnach aus eigenem Antrieb den Inhalten des Religionsunterrichts aufgeschlossen begegnet, sich intensiv mit ihnen beschäftigt und sie immer wieder in ihrer persönlichen Bedeutsamkeit thematisiert.

Darüber hinaus erwähnt Jana noch einmal kurz ihren Kindergarten, in dem sie über das Thema Licht nach eigenen Angaben bereits nachgedacht habe.<sup>994</sup>

### **8.4.3.2 Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte<sup>995</sup>**

#### **Weiterführung und Vertiefung unterrichtlicher Zusammenhänge**

An diesem Punkt ergibt sich aufgrund der wenigen Nennungen ein kaum aussagekräftiges Bild. Zweimal stellt Jana gedankliche Weiterführungen zur Jona-Erzählung an, wenn sie sich einerseits mit der Frage nach dem Verhalten Jonas und zum anderen mit dem daraus resultierenden Gottesbild beschäftigt. An diesen beiden Stellen konzentriert sich ihre Rezeption auf die Ebene der Unterrichtsinhalte.

Die überraschend geringe Anzahl weiterführender Gedanken entspricht Janas Umgang mit Lerninhalten. Diese erschließt sie sich nicht so sehr auf der rein erzählenden Ebene, sondern vorrangig in reflektierender Auseinandersetzung. So wird zum Beispiel die Frage, wie es weitergeht, bei ihr schnell zu der Frage nach dem Was-wäre-wenn?.

J: ... weil, ähm, ich dachte, der ist ja, ähm, ... (2) ... der is immer, der is, bei, ähm, der, also der tut alles, was Gott sagt. Und, ähm, dass der dann nich flüchtet. (Jana1, 176)

---

<sup>989</sup> vgl. Jana3, 257; Jana3, 153.

<sup>990</sup> Jana3, 259; Jana3, 261.

<sup>991</sup> Jana3, 310.

<sup>992</sup> Jana2, 241.

<sup>993</sup> Jana2, 246.

<sup>994</sup> vgl. Jana2, 107.

<sup>995</sup> Bei der Aufnahme und Aktivierung unterrichtlicher Impulse stellt Jana an vier (drei) Stellen Weiterführungen von unterrichtlichen Zusammenhängen her. 19-(18-)mal gibt sie Begründungen und Erklärungen zu unterrichtlichen Phänomenen. 21-(14-)mal äußert Jana Fragen oder Zweifel und an einer Stelle Schwierigkeiten.

J: Mhm. Also, wir haben auch darüber gesprochen, dass Jona, ähm, ... son Bild hatte, dass, dass Gott, ähm, die Stadt unterge-, hn lässt. Und, ähm, ... (2)... dass er, wenn er flüchtet aus dem, wenn er flüchtet dann geht der, hat Gott gemacht, dass er, ähm, in Fischbauch geht und dann lässt er die Stadt nicht untergehen.

I: Mhm.

J: Der hatte`n ganz anderes Bild von Gott. (Jana1, 152-154)

## Begründung und Erklärung

Auf der Begründungsebene gibt Jana neben einigen Äußerungen, in denen sie ihr Verständnis von Licht im familiären Kontext erläutert<sup>996</sup>, Erklärungen zur Jona-Erzählung und zu verschiedenen Aspekten von Religion und Glaube ab.

Auf der rein nacherzählenden Ebene sagt Jana wenig zur Jona-Erzählung. Dagegen ist ihr Interesse an dieser Geschichte auf der argumentativen Ebene groß. Die Hintergründe, warum Jona flüchtet, machen zentrale Elemente ihrer Rezeption der biblischen Erzählung aus. Sie sucht nach Gründen für diese Flucht und besonders nach Argumenten für die moralische Einordnung von Jonas Verhalten. Ihre Argumentation verläuft konsequent: Obschon Jona jemand ist, der „alles“ tut, „was Gott sagt“<sup>997</sup>, ist er vor dessen Auftrag geflüchtet. Aber weil er dann „begriffen [hat], dass man nicht vor Gott flüchten kann“<sup>998</sup>, geht er doch nach Ninive. Diesen „Mut“ bekommt er aus dem „Kontakt“<sup>999</sup> zu Gott. Sie stellt somit den Geschichtenablauf in eine logische, begründbare Abfolge. Die Fähigkeit, mit Gott sprechen und in Kontakt treten zu können, begründet für sie auch eine besondere Stellung Jonas. Allerdings sagt sie auch ganz deutlich, dass Jona für sie und ihre Religion nicht den Stellenwert hat, wie zum Beispiel Jesus. Auf der Suche nach einer schlüssigen Argumentation für die Bewertung der Situation bleibt sie uneindeutig.

J: Weil, ähm, ... Jona wollte ja zuerst nicht, und dann hat er, mhm, is er dahin gegangen und dann hat er ja was Gutes getan.

I: Mhm.

J: Ja ... (6) ... Und, ähm, also, dass der dann was Gutes tut und jeder kann was Gutes tun ... (5) ...

I: Auch Jona kann was Gutes tun?

J: Ja ... Deshalb. (Jana1, 118-122)

Über diesen Bereich religionsunterrichtlicher Inhalte hinaus stellt Jana häufig Begründungszusammenhänge her, wenn es um religiöse Fragen geht. Sie hebt immer wieder die Bedeutung der Auseinandersetzung mit dem Glauben hervor. Es ist ihr „wichtig, an Gott zu glauben und darüber zu sprechen.“<sup>1000</sup> Diesen Gedanken betont sie mehrfach und gibt an einer Stelle die Erklärung, dass sonst „der Glauben immer kleiner“<sup>1001</sup> werden könnte. In ähnlich positiver, fast unverrückbarer Weise ist es für Jana klar, dass Religion und Glaube in ihrem Leben eine große Bedeutung haben. Es erscheint ihr fast unvorstellbar, diese anzuzweifeln. Diese Einstellung vertritt sie mit großer Überzeugung und Vehemenz, was vor ihrem familiären Hintergrund besonders auffällig erscheint. Die Auseinandersetzung mit Fragen des Glaubens gehört für sie zum Leben „einfach“ dazu.<sup>1002</sup>

Auch ihr Gottesbild reflektiert Jana in kausalen Zusammenhängen. So belegt sie zum Beispiel die Vorstellung, dass Gott in vielfältiger Weise zu erfahren ist, mit unterschiedlichen Bibelstellen. Sie nennt dies „Lagen“, in denen Gott „auftauchen“<sup>1003</sup> kann. Hier werden zumindest Ansätze eines differenzierten Gottesbildes sichtbar (vgl. 8.4.3.3).

<sup>996</sup> Auf diesen Zusammenhang wird an dieser Stelle aufgrund der häufigen Erwähnung anderenorts nur kurz hingewiesen; vgl. 8.4.3.3; vgl. 8.4.1.

<sup>997</sup> Jana1, 176.

<sup>998</sup> Jana1, 126.

<sup>999</sup> Jana1, 193.

<sup>1000</sup> Jana2, 213.

<sup>1001</sup> Jana3, 292.

<sup>1002</sup> Jana3, 308.

<sup>1003</sup> Jana3, 269.



J: Ähm, Gott kann in verschiedenen Lagen auftauchen.

I: In verschiedenen Lagen?

J: Ja.

I: Mhm.

J: Weil bei Mose ist der ja, der war ja mit seiner Schafherde und auf einmal ist der hingelaufen und bei Elia war das ja so, der ist geflüchtet, und ist im leisen Wind aufgetaucht. Und bei Jakob in einem Traum. (Jana3, 269-273)

Die von ihr vornehmlich positiv wahrgenommenen Eigenschaften Gottes haben zur Folge, dass von ihm „meistens“ in „lieben“ Geschichten<sup>1004</sup> die Rede ist. Zögernd und etwas vorsichtig versucht sie auch eine Begründung für die „wütende“ Reaktion Gottes in der Exoduserzählung zu finden. Nach ihrer Erklärung wurde Gott aus dem Grund böse, weil der Pharao trotz der Plagen nicht erkannt habe, dass er Unrecht getan hatte. Diesen Unwillen erfahren jedoch keinesfalls unschuldige Kinder, sondern nur Erwachsene. Kinder können dennoch unter dieser Wut Gottes leiden. Deshalb ist diese biblische Geschichte wiederum eine Begründung dafür, warum sich Gottes Wut auch auf sie (Jana) beziehen könnte.<sup>1005</sup> Ihr Theodizee-Konzept geht somit von einem vorangegangenen ‚fehlerhaften‘ Verhalten der Menschen aus.

### Fragen, Suchbewegungen, Konflikte und Zweifel

Jana bringt unterrichtlichen Inhalten nicht nur großes Interesse entgegen, sondern stellt auch Anfragen an sie. Ihre Suchbewegungen schließen sich in einer ersten Gruppe direkt an diese Inhalte an, thematisieren in einer zweiten Gruppe existentielle Grundfragen und sprechen in nur wenigen Beispielen konkret-lebensweltliche Bezüge an. Einige Fragen beinhalten dabei durchaus ein gewisses Konfliktpotential. Relativ viele Fragen stellt Jana im Kontext der Jona-Erzählung, vor allem das Verhältnis von Jona und Gott betreffend. Sie fragt danach, wie es mit den beiden weitergehen könnte („diese Geschichte hört ja mit der Frage [...] von Gott [auf]“ oder „warum Gott ... keinen anderen als Jona dafür ausgesucht hat“)<sup>1006</sup>.

In der Auseinandersetzung mit dem Thema Licht entsteht für sie die Frage, wie das konkret, real erfahrbare Licht noch zu verstehen sei, wenn Licht eine Beziehungsqualität beschreibt: „Wie, ähm, soll so nen Kerzenlicht sein? Also, das weiß ich noch nicht so wirklich.“<sup>1007</sup> Offensichtlich gelingt es ihr nicht, beide Erfahrungsebenen zu verbinden, sie nebeneinander bestehen zu lassen und komplementär zu denken. Es überwiegt vielmehr eine sich ausschließende Vorstellung. Wenn Licht Ausdruck von Beziehungen ist, stellt sich Jana des Weiteren die Frage, ob sich diese Verbindungen verschlechtern können. Es erscheint ihr nicht sicher, ob die Beziehungsqualität Bestand hat, „ob sich da, das verändert. Oder so bleibt.“<sup>1008</sup>

Über diese noch stark in den unterrichtlichen Kontext eingebundenen Fragen hinaus ist bei Jana die Auseinandersetzung auch mit ‚großen‘, existentiellen Fragen festzustellen. Ganz deutlich als Frage formuliert sind Janas Bedenken an ihr Gottesbild. Durch die im laufenden Schuljahr festzustellende Entwicklung zu einem ambivalenten Gottesbild entsteht bei Jana zum einen die Frage, ob Gott eventuell nicht immer, wie sie sonst annimmt, auf die Menschen aufpasst. Und als weitere Folge könnte es dann auch sein, dass Gott auch auf sie böse werden kann.<sup>1009</sup>

---

<sup>1004</sup> Jana3, 187.

<sup>1005</sup> vgl. Jana3, 211.

<sup>1006</sup> Jana1, 187; Jana1, 235.

<sup>1007</sup> Jana2, 143.

<sup>1008</sup> Jana2, 199.

<sup>1009</sup> vgl. Jana3, 279.

J: {liest} Ob er immer auf mich aufpasst. Genau ... (3) ... Vielleicht ähm, weil da hab ich auch schon überlegt, ob der überall gleichzeitig ist, ob der da oder mal da ist, ja und das hat auch mit der vorderen, ob er immer auf mich aufpasst, ob er mal wütend auf mich ist und dann nicht mehr auf mich aufpasst, und so, ja, das hat damit was zu tun. (Jana3, 279)

L: Da hast du geschrieben, ob Gott auf mich wütend ist.

J: Ja weil, ähm, wenn der da auf die harmlosen Menschen wütend war, dann hab ich das Gefühl, dass vielleicht Gott auf uns auch irgendwie wütend ist. Und darauf hab ich nachgedacht in den ganzen Stunden. (Jana3, 196-197)

Janas Fragen nach der Vorstellbarkeit und Lokalisation Gottes (vgl. 8.4.3.1) spiegeln eine sich anbahnende Veränderung ihres Gottesbildes wider, das durch Anfragen herausgefordert wird und die Grenzen einer „Do-ut-des“-Vorstellung überschreitet. Mit diesen Anfragen zweifelt sie Gott jedoch nicht grundlegend an, sondern fragt aus einer interessierten und wohlmeinenden Einstellung heraus.

Als weitere existentielle Anfrage stellt Jana an mehreren Stellen die Frage nach der Zukunft. Dabei interessiert sie besonders, wie sich ihr Verhältnis zu ihren Eltern entwickeln wird, ob sie weiterhin füreinander ‚Licht‘ sein werden. Vielleicht ist das eine Frage nach Stabilität und Sicherheit, die hier mitschwingt und die für sie wichtig ist.

Bei einer Frage aus dem direkten lebensweltlichen Kontext geht es ebenfalls um ihre Familie: Jana versteht es offensichtlich nicht, dass ihre Familie an religiösen Inhalten nicht so interessiert ist wie sie. „So, meine Familie geht ja nicht in die Kirche, aber ich mit der Schule, ich versteh gar nicht warum“<sup>1010</sup>. Ihre Frage zeigt ihr Unverständnis darüber, dass ihre Eltern mit den Dingen, denen sie so viel Gewicht beimisst, so wenig anfangen können. Offensichtlich kann sie die ihr so bedeutsamen Gedanken, Anfragen und Einstellungen nicht mit ihren Eltern teilen. Wie sie dieses bewertet, ist nicht zu erkennen.

#### 8.4.3.3. Neuaufnahme<sup>1011</sup>

##### Einordnung in neue Zusammenhänge

Jana kann an relativ vielen Stellen ihr erworbenes Wissen in Zusammenhängen sehen. Sie erkennt strukturelle Elemente und ist in der Lage, Kontexte aufzudecken.

An einigen Stellen ist zu erkennen, dass sie neue Inhalte in alte Wissensbestände integrieren kann. Ihre Kontextualisierungen finden sich zu ausgewählten Themen, so auch zu religiösen Inhalten. Gott ist ein Bindeglied vieler Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts, weil „alles mit Gott“<sup>1012</sup> zu tun hat und „weil wir hatten ja schon ‘n paarmal das Thema Gott, wird auch immer wieder vorkommen, und deshalb hat es ein bisschen, aber ähm, ... (3) ... es hat trotzdem ein‘ Zusammenhang ... find ich“<sup>1013</sup>. Sie betrachtet Gott demnach als Zentrum des Religionsunterrichts, der diesen wie ein roter Faden durchzieht. Als weiteres Verbindungsglied und wichtige Bezugsgröße nennt sie die Bibel.<sup>1014</sup> Häufiger als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler greift sie auf Bibelstellen zurück, wenngleich die Anzahl insgesamt nicht sehr groß ist. Auch Janas oft allgemeine Formulierungen erschweren eine genauere Einschätzung der Verarbeitungsintensität: Inwieweit kommt es zu einer individuellen Übernahme zentraler Aussagen durch die Schülerin? Grundsätzlich kann Jana jedoch Lerngegenstände in theologischen Implikationen sehen und aus ihnen heraus interpretieren.

---

<sup>1010</sup> Jana3, 298.

<sup>1011</sup> Bei der Frage nach neu konstruierten Wissensbeständen stellt Jana an 19 (17) Stellen neue Zusammenhänge zu den unterrichtlichen Inhalten her. An 33 (28) Stellen sind Umbildungen von Begriffen oder Vorstellungen zu konstatieren. An drei (zwei) Stellen thematisiert sie Widersprüche. An 22 (19) Stellen sind neue Erkenntnisprozesse sichtbar.

<sup>1012</sup> Jana2, 233.

<sup>1013</sup> Jana3, 330.

<sup>1014</sup> vgl. z.B. Jana 3, 259.

Sie stellt neben inhaltlichen auch strukturelle Beziehungen her: Sie erkennt Gemeinsamkeiten und Parallelen und stellt Vergleiche zwischen den Inhalten an. Auch wenn sie feststellt, dass Themen im Religionsunterricht „immer anders“ sind, sieht sie, dass sie sich ein bisschen „gleichen“<sup>1015</sup>. Sie erinnert sich an die vorangegangenen Schuljahre und kann Beziehungen zu deren Themen herstellen.<sup>1016</sup> In ihrer Reflexion der aktuellen Themen grenzt sie deren Neuartigkeit oder spezifischen Gehalt von anderen Inhalten ab.

Darüber hinaus schafft Jana immer wieder Bezüge zu ihrer persönlichen Lebenswelt, in der Form, dass sie Lerninhalte in persönlicher Bedeutsamkeit erlebt und Bereiche ihres Lebensumfeldes in ihre Lernerfahrungen integrieren kann.

Auf die Inhaltsebene bezogen fallen diese Verzahnungen bei den Themenbereichen ‚Licht‘ und ‚Jona‘ stärker auf als beim dritten behandelten Themenbereich der Gottesfrage.

### Der Lernprozess in den einzelnen Unterrichtseinheiten

Der **Jona-Erzählung** begegnet Jana mit großer emotionaler, meist positiver Beteiligung. Sie erinnert sich ohne Probleme an den zentralen Handlungsablauf und kann ihn in den wichtigsten Momenten wiedergeben. Jona ist für sie ein Mann, der einen Auftrag von Gott erhält und sich diesem durch eine Flucht entzieht, weil es ihm an Mut fehlt. Er flieht auf einem Schiff, wird über Bord „geschmissen“<sup>1017</sup> und erfährt einen Wendepunkt durch die Rettung im Fischbauch. Jona geht dann nach Ninive und kann dort die Bewohner erfolgreich dazu bewegen, sich zu verändern. Es gibt zwei, zum Teil kreative Akzente in Janas Rezeption der Jona-Erzählung: Das ist zum einen die Schlusszene der biblischen Erzählung. Jana freut sich über die Rettung der Stadt und findet Jonas zornige Reaktion sehr unverständlich. Zum anderen gibt sie zu verstehen, dass sie Gottes Auftrag als penetrant empfindet. Er hätte sich auch jemand anderen suchen oder gar selber nach Ninive gehen können.

Mit den folgenden Begriffen fasst sie die Jona-Erzählung zusammen: „Fisch, Gott, Bosheit, Schiff, Ninive und Mut“ sowie „geflüchtet, Rizinus, umkehren“ oder auch „Jona traut sich nach Ninive zu gehen“ und „Jona flüchtet mit dem Schiff ... vor Gott“.<sup>1018</sup> Sie zeichnet damit die elementaren Handlungsmomente nach. Mit dem Satz „Jona ist mutig“<sup>1019</sup> bezieht Jana sich vermutlich auf Jonas Entschluss, nach Ninive zu gehen. Diese veränderte Entscheidung bewertet sie positiv. Die Wahrnehmung der Stadt Ninive, die für sie sehr schlecht ist, veranlasst sie zu dem Resümee, dass sie neu entdeckt hat, „dass jeder was Gutes tun kann.“<sup>1020</sup>

Jana kommt zu einer differenzierten Einschätzung der Figur Jonas: Einerseits zeigt sie Verständnis für dessen Fluchtverhalten angesichts der Zumutung des Auftrags, andererseits bleibt ihr seine Hartnäckigkeit, sich zu entziehen und sein Verhalten in der Rizinusepisode unverständlich. Vielleicht ist sie selbstverständlich davon ausgegangen, dass man immer das tut, was Gott will.

In abstrahierender Weise sieht Jana in der Jona-Erzählung eine „Umkehr“erzählung<sup>1021</sup> und ein Beispiel für einen besonderen Kontakt Gottes zu den Menschen. Jona erhält dadurch einen anderen Stellenwert: „Der Jona hatte ja Kontakt zu, ähm, zu den, ähm, Gott. Und deshalb ist er schon

---

<sup>1015</sup> Jana3, 257.

<sup>1016</sup> vgl. z.B. Jana1, 257.

<sup>1017</sup> Jana1, 7.

<sup>1018</sup> Jana1, 226; vgl. JanaNDB, 37-38.

<sup>1019</sup> Jana1, 224.

<sup>1020</sup> Jana1, 120.

<sup>1021</sup> vgl. JanaNDB, 38.

wichtig.<sup>1022</sup> Insgesamt betrachtet sie dessen theologische Relevanz als der von Jesus und Gott untergeordnet.<sup>1023</sup>

Jana begegnet dieser biblischen Erzählung mit großer persönlicher Beteiligung, wird durch sie emotional berührt und erlebt sie für sich als bereichernd. Sie kommt abschließend zu einer positiven Bewertung und findet die Auseinandersetzung mit dem Text aus dem Alten Testament „sehr schön“<sup>1024</sup>. Ihr ist es wichtig, „über Gott und so Geschichten wie Jona“<sup>1025</sup> zu reden.

Anders als viele Kinder der Klasse erschließt sich Jana die **Lichtthematik** nicht so sehr über die narrativ vermittelte Malonengeschichte, sondern in einem symbolischen Lernprozess, bei dem sie Licht in vielfältigen Übertragungen erkennen kann. Jana sieht Licht zwar auch in einem sehr konkret erfahrbaren Kontext von Feuer und Kerzen als Licht- und Wärmequellen,<sup>1026</sup> viel stärker hat sie sich das Symbol jedoch als eines erschlossen, bei dem Menschen füreinander Licht sein können. Dieses Lichtsein wird für die Schülerin vornehmlich in ihrer Familie personalisiert: „Und dann hab ich eben neu entdeckt, dass auch Familie, ... andere Menschen ein Licht sein kann. Ja, und das find ich einfach das Wichtigste.“<sup>1027</sup> Dieser Beziehungsgehalt und dessen soziale Funktion werden auch durch ihren Opa, ihre Freundinnen und ihre Haustiere repräsentiert.<sup>1028</sup> Aus diesem Zusammenhang resultiert für sie auch das Verständnis von Licht als „Liebe“<sup>1029</sup>. Das Thema hat für sie viel mit dem „normalen Leben zu tun“<sup>1030</sup>, weil es ihre Familie betrifft.

Jana kann die Lichte Erfahrung zudem in einen theologischen Kontext integrieren: „Und ich glaub, dass es auch ein Licht zwischen Gott und dem Menschen gibt.“<sup>1031</sup> „Gott hat sehr viel mit Licht zu tun“<sup>1032</sup> und „deshalb ist auch mein Licht hier bei mir und Gott und da erinner ich mich auch die ganze Zeit dran.“<sup>1033</sup> Jana sagt, dass Gott unter anderem wie eine „Sonne, die uns wärmt“ oder wie ein „Licht in der Dunkelheit“<sup>1034</sup> sein kann.

Diese Beschäftigung mit dem Symbol Licht ist für sie emotional positiv besetzt.<sup>1035</sup> Das Thema ist „interessant“, weil sie sich noch „nie Gedanken“<sup>1036</sup> dazu gemacht hat, und es berührt sie, „wie man für einen ein Licht sein kann“.<sup>1037</sup>

Auf der textbezogenen Ebene fand Jana die Malonen-Erzählung „schön“, weil „sie (die Malonen, E.H.) sich zusammengesetzt haben“.<sup>1038</sup> Als einen übertragenen Sinnkontext erschließt sie sich Licht als „was, wenn die Sonne nicht wär, dann wären die Menschen wie die Malonen vorher. Jeder lebt alleine und dann, ähm, würden meine Eltern mich nicht mehr mögen.“<sup>1039</sup> An der Geschichte kann man ihrer Meinung nach lernen, dass „Menschen wieder fröhlicher“ werden und dass man „denen“ auch „zuhören kann“.<sup>1040</sup> Sie überträgt somit den Sinngehalt dieser konkretanschaulichen Narration auf einen abstrakteren Symbolgehalt.

---

<sup>1022</sup> Jana1, 264.

<sup>1023</sup> vgl. Jana1, 256.

<sup>1024</sup> Jana1, 179.

<sup>1025</sup> Jana1, 275.

<sup>1026</sup> vgl. JanaNDB, 52; vgl. JanaNDB, 61; vgl. Jana2, 153.

<sup>1027</sup> Jana2, 103.

<sup>1028</sup> vgl. z.B. Jana2, 5; vgl. Jana2, 15; vgl. Jana2, 154.

<sup>1029</sup> Jana2, 69.

<sup>1030</sup> Jana2, 213.

<sup>1031</sup> Jana2, 206.

<sup>1032</sup> Jana2, 224.

<sup>1033</sup> Jana2, 228.

<sup>1034</sup> Jana3, 132.

<sup>1035</sup> vgl. z.B. Jana2, 41.

<sup>1036</sup> JanaNDB, 56.

<sup>1037</sup> Jana2, 129.

<sup>1038</sup> Jana2, 33.

<sup>1039</sup> Jana2, 194.

<sup>1040</sup> Jana2, 43.

Jana benennt die Unterrichtsreihe zum Thema Licht als einen intensiven Lern- und Erkenntnisprozess, der sehr deutlich von einer Begriffsumbildung gekennzeichnet ist. Ihre Begriffsbeschreibungen von Licht sind „Libe, Sonne, Familie, Freundschaft, Tiere, Kerzen“<sup>1041</sup> und alle, die sie „lieb“<sup>1042</sup> hat. Denn „ohne Licht“ hat sie Menschen „nicht so lieb“.<sup>1043</sup> Sie hat diese übertragene Bedeutung während der Unterrichtseinheit neu kennengelernt. „Aber ich wusste nicht, dass man selbst für einen ein Licht sein kann.“<sup>1044</sup> Dieser intensive Lernzuwachs ist so eindrucklich, dass sie ihn immer wieder benennt. Ob diese Erkenntnis auf eine Vorerfahrung zurückzuführen ist, lässt sich aus den Texten nicht erschließen.

Jana geht von einem relativ klaren **Gottesbild** aus: Gott passt auf die Menschen auf; er ist zwar nicht sichtbar, aber auf eine unspezifische Weise im „Himmel“<sup>1045</sup> lokalisiert. Er ist für ihr Leben zuständig, ist ihr wichtig und zeigt sich durch menschliche Verhaltensweisen beeinflussbar, zum Beispiel wenn man etwas falsch macht.

Jana rezipiert die Inhalte der Unterrichtseinheit aufmerksam, wenngleich sich ihr Lerngewinn nicht ganz so deutlich abzeichnet wie bei den anderen beiden Lerneinheiten. Die unterrichtliche Beschäftigung mit dem Thema Gott scheint für sie in erster Linie eine geistige Herausforderung zu sein. Die angebotenen Analogiegeschichten veranlassen sie zum Nachdenken („lange gegrübelt“)<sup>1046</sup> und sie zeigt sich „überrascht, was da für ein Sinn hinter (den Geschichten) steckt.“<sup>1047</sup>

Es ist ihr Anliegen, die angebotenen Geschichten in ihrer Sinnstruktur zu erkennen. Dies gelingt ihr ebenso wie die Erfassung von strukturellen Eigenschaften, wie Parabeln in ihrem Vergleichscharakter zu erkennen.<sup>1048</sup> Sie abstrahiert demnach die Erzählinhalte, wenngleich sie nicht immer den intentionalen Kern der Aussage trifft; sie interpretiert beispielsweise die Fisch-ist-Fisch-Geschichte als eine Geschichte von Gott als Freund.<sup>1049</sup>

Ähnlich rezipiert sie auch die biblischen Erzählungen, die sie fast alle in einem Satz zusammenfasst und mit einem zentralen Element benennt. Insgesamt bewertet sie es positiv, dass sie sowohl die Analogieerzählungen als auch biblische „Geschichten“ im Religionsunterricht kennengelernt hat.<sup>1050</sup>

Ihre Lernerfahrungen im Rahmen der Gottesreihe lassen unterschiedliche Rezeptionen und Adaptionen erkennen. Dabei haben die verschiedenen Lerninhalte einen unterschiedlichen Impulscharakter. Zieht Jana zum Beispiel aus den biblischen Erzählungen deutliche Anregungen für eine Weiterentwicklung ihrer Vorstellungen, führen Inhalte, die direkte Übertragungsmöglichkeiten anbieten, zum Beispiel zur Erfahrbarkeit Gottes, zu wenig feststellbaren Veränderungen.

Ihr Gottesbild wird maßgeblich durch die von ihr intensiv rezipierte Unterrichtsreihe zum Licht inspiriert, denn als Konnotationen zum Begriff Gott nennt sie „Sonne“<sup>1051</sup>, „heller“<sup>1052</sup> und „Licht in der Dunkelheit“<sup>1053</sup>. Weitere Begriffsimplikationen sind „Sonne, retter, Almächtiger, helfer, lieb, böse, Freund, Vergleiche“<sup>1054</sup> oder „Gott ist einmal lieb und einmal böse“<sup>1055</sup> sowie „Gott hat zwei

---

<sup>1041</sup> JanaNDB, 60.

<sup>1042</sup> Jana2, 188.

<sup>1043</sup> Jana2, 193.

<sup>1044</sup> Jana2, 43.

<sup>1045</sup> Jana2, 253.

<sup>1046</sup> Jana3, 8.

<sup>1047</sup> Jana3, 68.

<sup>1048</sup> vgl. Jana3, 130-132

<sup>1049</sup> vgl. Jana3, 16. Lukas erzählt in ähnlicher Schlussfolgerung von dieser Geschichte, sodass es sich bei dieser Äußerung unter Umständen um einen öffentlich geäußerten Schülerbeitrag handeln könnte; vgl. 8.1.3.2.

<sup>1050</sup> vgl. Jana3, 74; vgl. Jana3, 76.

<sup>1051</sup> Jana3, 222.

<sup>1052</sup> Jana3, 224.

<sup>1053</sup> Jana3, 132.

<sup>1054</sup> JanaNDB, 80.

<sup>1055</sup> Jana3, 267.

Seiten.“<sup>1056</sup> Der Begriff „Retter“ erschließt sich nicht aus dem Interview. „Allmächtiger“ steht für Jana in Zusammenhang mit der Vorstellung, dass Gott überall ist.<sup>1057</sup>

Die Fragen, die sie an Gott formuliert, liegen einerseits auf der Ebene ihrer thematischen Auseinandersetzungen („Ob meine Familie Licht für mich immer da ist?“)<sup>1058</sup> und zeigen zum anderen, dass sie ihre Auseinandersetzungen auch auf ihre eigene Situation überträgt, wenn sie anfragt, ob Gott „immer auf mich aufpasst“ oder „der überall gleichzeitig ist“ oder „mal wütend auf mich ist und dann nicht mehr auf mich aufpasst...“<sup>1059</sup>

Zwei Bereiche spricht Jana als Lernerfahrung mehrfach an und zeigt bei deren Thematisierung deutliche emotionale Reaktionen.

Als Erstes erweitert Jana ihre Gottesvorstellung um die Erfahrung der Ambivalenz, denn sie erkennt, dass Gott auch Negativattribute besitzt, dass er „grausam“<sup>1060</sup> und „böse“<sup>1061</sup> sein kann. Diese Ambivalenz leitet sie aus biblischen Geschichten ab, in denen Gott zwar als ein „lieber“ auftritt, er jedoch auch grausam sein kann. Anhand der Mose-Erzählung fasst sie folgende Sätze zusammen: „Gott hat zwei Seiten“ und „Gott ist einmal lieb und einmal böse“<sup>1062</sup>. Jana empfindet diese Ambivalenz Gottes als widersprüchlich. Dennoch ordnet sie diese Widersprüchlichkeit unter der emotionalen Einstellung „fröhlich“<sup>1063</sup> ein, was darauf hindeutet, dass dieser Konflikt für sie nicht so eklatant ausfällt und sie ihn unter Umständen relativieren kann, weil sie immer wieder die Erfahrung macht, dass Gott „richtig lieb“<sup>1064</sup> ist.

Janas Gedanken sind von ihrer mit großer Selbstverständlichkeit eingebrachten Grundeinstellung getragen, dass Religion und Glaube ihr viel bedeuten. Dieser Glaube steht für sie nicht zur Diskussion.

J: Religion gehört einfach dazu ... (Jana3, 308)

J: Gott ist das größte Thema und so soll es ja auch bleiben. (Jana3, 418)

J: Also, der Glauben an Gott bleibt, aber ich weiß auch, dass er ... (2) ... grauenvoll sein kann. (Jana3, 159)

Als Zweites zeichnet sich bei Jana die neue Erkenntnis ab, dass Gott in verschiedenen Facetten erfahrbar ist. Diese Vielfalt der Gotteserfahrung begeistert sie und spricht sie sehr an. „Ähm, an, also ich war, ähm, ich fand interessant, dass Gott so viele Sachen sein kann.“<sup>1065</sup> Jana thematisiert an verschiedenen Stellen, dass Gott sich in unterschiedlichen Erfahrungszugängen und auf verschiedene Weisen zeigt, denn er kann „in verschiedenen Lagen auftauchen.“<sup>1066</sup> Diese Beschäftigung scheint auch eine Veränderung ihrer Gottesvorstellung auszulösen. Sie ringt mit der Vorstellung, dass und wie Gott unsichtbar sein kann. Er kann „überall“ sein, sodass sie ihn am Ende des dritten Schuljahres nicht mehr konkret malen möchte.<sup>1067</sup> Eventuell zeichnet sich hier eine Neuinterpretation ab, weil Jana die Erfahrung macht, dass ihr Gottesbild, das zumindest teilweise noch anthropomorph geprägt war, nicht mehr ganz stimmig ist („Gott stell ich mir unsichtbar vor ... Weil wir können ihn ja nicht sehen, aber er ist ja überall“)<sup>1068</sup>.

Obschon sie sich sehr intensiv mit diesen Fragen beschäftigt, kann Jana die Ambivalenz ohne größere Konflikte in ihr Gottesbild integrieren. Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen verhilft ihr

---

<sup>1056</sup> Jana3, 265.

<sup>1057</sup> vgl. Jana 3, 226-228.

<sup>1058</sup> Jana2, 194.

<sup>1059</sup> Jana3, 279.

<sup>1060</sup> Jana3, 20.

<sup>1061</sup> Jana3, 146.

<sup>1062</sup> Jana3, 265; Jana3, 267.

<sup>1063</sup> Jana3, 76.

<sup>1064</sup> Jana3, 76.

<sup>1065</sup> Jana3, 179.

<sup>1066</sup> Jana3, 269.

<sup>1067</sup> vgl. Jana3, 378.

<sup>1068</sup> Jana3, 378-380.

zu einer ausdifferenzierten Sichtweise, bei der weiterhin ihre positive Einstellung überwiegt: Wir haben Gott „nur mit guten Sachen verglichen und das soll eigentlich auch so bleiben, weil Gott ist ja nur selten böse“.<sup>1069</sup>

#### **8.4.4 Zusammenfassende Falldarstellung: Jana**

Jana äußert sich zu dem von ihr erlebten Religionsunterricht verständlich und angemessen: Sie wählt ihre Ausdrücke mit Bedacht und in absichtsvollem Sprachgebrauch, sodass sie ihren Gedanken gut Ausdruck zu verleihen weiß. Zögerlich und etwas umständlich wird sie nur dann, wenn sie auf der Suche nach Worten ist. Auch wenn ihre Bilder sehr einfach und fast schematisch sind, bringt Jana mit ihnen eine persönliche und reflexive Deutung zum Ausdruck, die sich jedoch häufig erst in ihren Erläuterungen erschließt.

Jana steht dem Religionsunterricht und seinen Lernangeboten sehr offen gegenüber. In ihren Gefühlsreaktionen zeigt sie sich in der Regel eher gemäßigt; insgesamt überwiegen positive und intensive Gefühle. Ihre emotionalen Äußerungen sind häufig mit reflexiven Prozessen verbunden, so sucht sie zum Beispiel nach Begründungen für bestimmte Gefühle. Somit zeigt Jana ihre emotionalen Reaktionen häufig in Zusammenhang mit kognitiven Prozessen. Diese Verbindung von geistiger Durchdringung und positiver Einstellung fällt bei ihr besonders auf.

Jana erinnert sich an die zentralen Inhalte ihres erlebten Unterrichts in knapper, aber aussagekräftiger Form. Gedächtnisstützen braucht sie nur, um zusätzliche oder äußere Details zu ergänzen. Ihr Lernprozess zeichnet sich weniger durch ihre Erinnerung an narrative Elemente als vielmehr durch das Erkennen von Strukturen und Gemeinsamkeiten aus.

Viele der unterrichtlichen Impulse regen Jana zu einer geistigen Auseinandersetzung und zu kritischen Anfragen an. Dazu gehören Argumentationen und Zusammenfassungen, aber auch Fragen und Zweifel, die sie in der Regel noch in einen für sie stimmigen Deutungshorizont einbetten kann. Diesen intellektuellen Herausforderungen stellt sie sich intensiv, denn sie ringt um eine vertiefende Durchdringung der Inhalte. Ihre Denkmuster folgen dabei häufig einem ‚Wenn-Dann‘-Schema und schließen Reflexionen ihres eigenen Lernprozesses ein.

In Janas Vorkenntnissen aus dem Religionsunterricht sind unterschiedliche Inhalte auszumachen, wobei sie besonders biblische Verweise aktualisieren und in übergreifenden Zusammenhängen sehen kann. Wichtige Bezugsgrößen außerhalb religionsunterrichtlicher Zusammenhänge stammen aus Janas sozialem Umfeld, wie dem ihrer Familie und ihrer Freundinnen. Eine Auffälligkeit in Ihrem Fallprofil ist die sehr geringe häusliche und außerschulische Unterstützung in ihrem religiösen Lernprozess. Jana formuliert, dass ihre Eltern kaum einen Bezug zur Religion haben, was sie nicht verstehen kann, da ihr selbst Religion offensichtlich viel bedeutet. Man erfährt nichts über eine kirchliche Sozialisation.<sup>1070</sup> Vor diesem Hintergrund überraschen die Intensität und die Tiefe in den Denkbewegungen von Jana. Ihre Auseinandersetzung ist somit als sehr eigenständig einzustufen. Jana entwickelt eine sehr dezidierte und begründete eigene Position zum Religionsunterricht und stellt intensive persönliche Bezüge her.

Viele von Janas Äußerungen beziehen sich auf ihr Gottesbild. Sie schreibt ihm vornehmlich positive Eigenschaften zu und hat die Gewissheit, dass Gott auf sie und die ihr nahestehenden Menschen aufpasst. Eine anthropomorphe, örtlich lokalisierte Vorstellung ist in Tendenzen vorhanden. Allerdings gibt es Hinweise auf eine Umgestaltung dieser Vorstellung, die durch unterrichtliche

---

<sup>1069</sup> Jana3, 181.

<sup>1070</sup> Da es sich bei dieser Erhebungsgrundschule um eine katholische Grundschule handelt, müssen alle Kinder am katholischen Religionsunterricht teilnehmen.

Inhalte, wie die Mose-Erzählung oder die Parabeln zur Vorstellbarkeit Gottes, ausgelöst oder beeinflusst worden sein könnte.

In ihren Überlegungen sind Lerngewinne feststellbar: Besonders die Lichtreihe stellt für Jana einen Erkenntniszuwachs in der übertragenen Bedeutung ‚Licht sein für‘ dar. Sie erfasst das Symbol mehrdimensional und bringt es mit konkret-lebensweltlichen sowie übertragenen Dimensionen in Verbindung. Die Gottesreihe veranlasst sie zur Auseinandersetzung mit zum Teil widersprüchlichen Gottesbildern, die ihr Bild von einem stets und ausschließlich ‚lieben‘ Gott herausfordern, es jedoch nicht grundsätzlich erschüttern.

Der Religionsunterricht hat bei dieser Schülerin offensichtlich einen ertragreichen Lernprozess in Gang gesetzt: Ihre emotionale Ansprechbarkeit ist gepaart mit reflexiver Auseinandersetzung, die in ihren Prozessen deutlich im Vordergrund steht. Durch letztere ist unter Umständen das Fehlen religiöser Sozialisation zu kompensieren, da Jana eine außerschulische Unterstützung ihres religiösen Lernweges offensichtlich nicht zukommt.<sup>1071</sup> Die Intensität des Lernprozesses wird gestützt durch die Fähigkeit zur Metakognition und zur Kontextualisierung sowie durch die Zuschreibung von Bedeutsamkeit.

Für den Religionsunterricht ergibt sich anhand dieses Fallprofils eine interessante Perspektive: Geringe religiöse Vorkenntnisse und Erfahrungshorizonte verhindern nicht zwingend einen produktiven religiösen Lernprozess. Janas Fallprofil legt die Vermutung nahe, dass das Fehlen religiöser Sozialisation durch besondere reflexive Fähigkeiten auszugleichen sein könnte. Die Einübung und Anwendung dieser Fähigkeiten im Unterricht erhalten somit auch aus dieser Sichtweise eine besondere Bedeutung.

## 8.5 Ines

### 8.5.1 Expression

#### Sprache<sup>1072</sup>

Ines' Sprachgebrauch ist **einfach**, in der Regel eher umgangssprachlich und mit einem regionalen Dialekt eingefärbt. Er ist weitgehend altersangemessen und bei freien Äußerungen meistens verständlich. Es treten jedoch immer wieder **unvollständige** und **unklare** Aussagen sowie **zögerliche** Reaktionen auf, besonders dann, wenn Ines sich an Inhalte oder Medien zu erinnern oder Sachverhalte zu vertiefen versucht (vgl. 8.5.2/8.5.3.2). Sie neigt dann schnell zu der Aussage, dass ihr nichts mehr einfällt. Sie scheint besonders dann zögerlich zu reagieren, wenn sie im Interview um eine Erläuterung gebeten wird. Details erfährt man von Ines häufig erst auf Nachfrage und auch dann fällt es ihr schwer, sich präzise auszudrücken. Sie spricht oft in sehr kurzen Sätzen oder gibt Ein-Wort-Antworten. Aufgrund dieses hohen Anteils an **reaktiven** und unklaren Äußerungen und des Fehlens ausführlicher Redebeiträge kann man bei ihr von einer etwas eingeschränkten Sprachfähigkeit ausgehen.

In: ... und dann manchmal war es auch dreckig wegen den Regen und alles. Und den Dreck, der ran gekommen ist. (Ines1, 22)

<sup>1071</sup> Diese Feststellung deckt sich mit Erkenntnissen von Anna-Katharina Szagun; vgl. 4.1.2.

<sup>1072</sup> In der Analyse von Ines' Sprache sind relativ viele codierte Merkmale zu finden. Sie verteilen sich auf drei Nennungen in der Kategorie „kurz und unvollständig“ und keine Nennung in der Kategorie „ausführlich“. Deutlich höhere Werte finden sich bei den elf zögerlichen oder ablehnenden Beiträgen. Sechs (fünf) Ausdrücke sind ungewöhnlich sowie vier reaktiv. In der Kategorie „unklar“ gibt es zwei Nennungen.



I: [...] Am Ende, wie man auf dem Bild auch sehen kann. Auf dem Foto. Ham sich gefreut, 'n größeres Licht zu haben. (Ines2, 95)

An einigen Stellen verwendet Ines ungewöhnliche Ausdrücke, die aus ihrem üblichen Sprachduktus herausfallen. Es ist unklar, woher sie diese Wendungen übernommen hat und ob sie diese in voller Bewusstheit anwendet, da sie manche Bezeichnungen nicht adäquat einsetzt.

In: Das sind so Mitbürger, so ... (bezogen auf die Israeliten; E.H.) (Ines1, 279)

In: Wir waren erst selbstsüchtig nach dem Licht. (Ines2, 19)

### Ästhetisches Ausdrucksverhalten<sup>1073</sup>

Ines malt wenig und sehr minimalistisch. Allen ästhetischen Gestaltungen gemeinsam ist, dass sie ihre Gestaltungsabsicht nicht immer eindeutig erkennen lassen. Bei einer **illustrativen** Darstellung sagt die Schülerin, dass sie ein „Herz“ gestaltet habe, um etwas anderes als die anderen Kinder zu malen.<sup>1074</sup> Die Darstellung von Unterrichtselementen ist relativ beschränkt; dies gilt auch für die Auswahl der Motive. Drei der fünf Bilder stellen Ausschnitte der Mose-Erzählung dar, was Ines jedoch nicht weiter vertieft. Ansonsten stellt sie je einmal Jona und einen Bewohner des Landes Malon dar.<sup>1075</sup>

In einigen Bildern, in denen eine **Form-Inhalt-Relation** erkennbar wird, setzt sie Farben bewusst ein und begründet ihre Auswahl. Sie benutzt in einfacher Zuordnung helle und dunkle Töne sowie „leuchtende“<sup>1076</sup> Farben im Titelbild zum Thema Licht.

In: Also, ich hab für das ‚I‘ leuchtende Farben genommen. Gold und so’n hell, so’n silber ... silber ...

I: Ja.

In: Jedenfalls das hab ich jetzt genommen. Ich hab extra helle Farben genommen. Weil Licht ist ja hell.

I: Ah ja.

In: Die Kerzen, ja, bringen ja auch Licht. (Ines2, 85-89)



Abb. 21: InesNDB, 261.

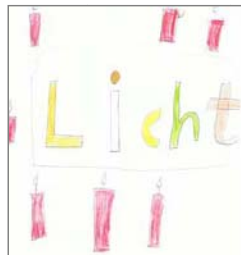


Abb. 22: InesNDB, 41.



Abb. 23: InesNDB, 60.

Die Gestaltungselemente, die eine **eigene Deutung** zum Ausdruck bringen, sind häufig Einzel-elemente, wie Sterne, Gras und Himmel.<sup>1077</sup> Ines ist es wichtig, diese angemessen zu kolorieren und zu lokalisieren,<sup>1078</sup> wobei jedoch nicht ersichtlich wird, ob sie die Gestaltung mit einer tiefergehenden Intention verbindet.

<sup>1073</sup> Als ästhetische Ausdruckskategorien sind vier (eine) stark illustrative Gestaltungen zu finden. Fünf (zwei) Darstellungen bilden deutlich Unterrichtselemente sowie acht (sieben) eine ausgeprägte Form-Inhalt-Relation ab. An neun (sieben) Stellen finden sich Ines' eigene ästhetische Ausdeutungen, und in keiner der Gestaltungen wird ihre persönliche Erfahrung sichtbar.

Die Zahlenwerte vor der Klammer beziehen sich auf alle Nennungen; die in den Klammern lediglich auf die Nennungen in den Interviews; d.h. ohne die Werte der Nachdenkbücher. Häufig wurden diese in den Interviews noch einmal angesprochen wurden und würden somit doppelt gezählt (vgl. 13.5).

<sup>1074</sup> vgl. Ines1, 77.

<sup>1075</sup> In der Auswahl der ästhetischen Gestaltungen finden sich demnach ähnliche thematische Schwerpunkte wie in anderen Bereichen ihrer Auseinandersetzung, beispielsweise bei Prozessen der Erinnerung.

<sup>1076</sup> vgl. Ines2, 85-87.

<sup>1077</sup> vgl. Ines3, 65; vgl. Ines3, 134.

<sup>1078</sup> vgl. Ines3, 61-75.

In fast pauschaler Weise begründet sie vieles mit Gott und damit, dass er alles geschaffen hat. Sie gibt ihn häufig ohne jede Begründung an, sodass diese Ausdrucksweise etwas floskelhaft und wenig eingebunden wirkt (vgl. 8.5.3.1).

In: Ähm, zum Beispiel das Rot steht für ... Liebe ... und das Grüne steht für Gras, das Blaue steht für Luft. Das hat ja auch alles mit Gott zu tun.

I: Warum hat das was mit Gott zu tun?

In: Er hat das ja alles erschaffen. (Ines3, 16-18)

## 8.5.2 Rezeption

### Emotionale Einstellung<sup>1079</sup>

Ines' emotionale Reaktionen werden von ihr wenig entfaltet und beziehen sich auf einzelne Themen. **Positive** Gefühle äußert sie fast ausschließlich als frohe oder fröhliche Gefühle. Sie umfassen insgesamt drei Inhaltsbereiche aus dem Religionsunterricht: Ines ist froh, dass Gott Ninive nicht zerstört hat, dass die Malonen das Licht zusammengesteckt haben und dass Gott armen Kindern hilft: „Fröhlich war ich auch, ich wusste, aber ich schon länger, dass Gott hilft.“<sup>1080</sup> Sie äußert sich positiv über den Religionsunterricht, der ihr „Spaß“ macht.<sup>1081</sup>

In konsequenter Umkehrung nennt Ines **negativ** ausgerichtete Gefühle: Ärger empfindet sie darüber, dass Ninive zerstört werden sollte bzw. dass Jona Ninive zerstört haben wollte. Das steht für sie immer in Zusammenhang mit dem oder den „Bösen.“<sup>1082</sup> Solche spektakulären Ereignisse scheinen ihre Gefühle besonders anzusprechen. Darüber hinaus nennt sie an einer Stelle ihr „Traurigsein“, wenn es um die Malonen geht: „[...] traurig war ich, wo die das noch kein' abgegeben haben, das Licht.“<sup>1083</sup>

Bei den **intensiven** Gefühle zeigt Ines ein etwas breiteres Spektrum: Überraschung oder Gespannt-Sein nennt sie in Bezug auf die Ankunft des Mannes in der Malonen-Geschichte<sup>1084</sup> und das Verhalten der Bewohner. Ein von ihr mehrfach erwähntes Gefühl ist das der Angst, die zum Beispiel Jona gehabt haben muss, um in die „Stadt der Feinde“ zu gehen.<sup>1085</sup> Die Arbeitsaufgabe innerhalb der Gottesreihe, sich einen aussagekräftigen Namen zu geben, um auf das Verständnis des Gottesnamens hinzuarbeiten, hat sie sehr angesprochen. In Analogie dazu nennt sie das Gefühl des Berührt-Seins in einer weiterführenden Stunde, in der es darum ging, auch Gott ‚sprechende‘ Namen zu geben.<sup>1086</sup>

Ines verbindet ihre Gefühle stark mit den Inhalten und Ereignissen des konkreten Religionsunterrichts, weniger mit eigenen Erfahrungen oder selbstständigen Auseinandersetzungen. Teilweise neigt sie dabei zu sehr allgemeinen Formulierungen und zeigt sich in ihrer Emotionalität wenig differenziert. Gott erhält von ihr eine durchweg positive Bewertung.

Das bedeutet, dass relativ wenig von der eigenen Beteiligung der Schülerin oder ihrer Interpretation erkennbar wird, auch wenn es um ihre Gefühlslage geht. Insgesamt entsteht aus den wenigen Beiträgen zur Emotionalität der Eindruck, dass das Mädchen an ausgewählten Inhaltsstücken emotional partizipiert, sich jedoch nicht sehr eindeutig positioniert und seine Gefühle nur wenig differenziert zum Ausdruck bringt.

<sup>1079</sup> In Ines' Äußerungen sind insgesamt 36 (28) Gefühlsäußerungen festzustellen, davon entfallen zehn (sechs) auf Emotionen mit eher positiver und 10 (acht) mit eher negativer Grundausrichtung. 16- bzw. 14-mal spricht sie von intensiven Gefühlsregungen.

<sup>1080</sup> Ines3, 49.

<sup>1081</sup> InesNDB, 9; vgl. Ines1, 229.

<sup>1082</sup> Im Verlauf des Interviews stellt sich heraus, dass Ines die Jona-Erzählung an dieser Stelle falsch rezipiert hat und neben Ninive eine „Stadt der Bösen“ konstruiert hat; vgl. Ines2, 129-131.

<sup>1083</sup> Ines2, 66.

<sup>1084</sup> vgl. Ines2, 76.

<sup>1085</sup> Ines1, 49.

<sup>1086</sup> vgl. Ines3, 97.

## Ebene der Auseinandersetzung<sup>1087</sup>

Wo es um narrative Rekonstruktion geht, drückt sich Ines in relativ kurzen Beiträgen aus. Ihre schlicht aneinandergereihten Aussagen schmückt sie weder besonders aus noch stellt sie diese in größere Erzählzusammenhänge. Sie beschreibt ihre **Nacherzählungen** strukturiert, wenn auch einfach. Die Geschichten werden auf eine Weise wiederholt, die weder Hintergründigkeiten oder Untertöne noch tiefere Sinndeutungsmuster oder Sinnanfragen erkennen lassen. Sie beziehen sich zum einen auf konkrete Unterrichtssituationen oder lebensweltliche Gegebenheiten (Angst haben und sich verstecken, von zu Hause abhauen und weglaufen, das Licht nicht abgeben oder das Licht zusammenstellen).<sup>1088</sup> Zum anderen berichtet Ines von methodischen Elementen, über die sie teilweise zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung gelangt. Sie erzählt zum Beispiel vom darstellenden Spiel zur Malonengeschichte, bei dem „Holzdinger“<sup>1089</sup> die Lichter der Menschen repräsentierten, und kann darüber Teile der Geschichte rekonstruieren und nacherzählen. Ähnlich verfährt sie mit Liedern<sup>1090</sup>, mit „gebastelt“en Städten<sup>1091</sup> und Arbeitsblättern<sup>1092</sup>, besonders zwei zum Thema Gott<sup>1093</sup> werden von Ines häufiger genannt und eingehender kommentiert (s.o.).

In: Und hier haben wir geschrieben: Ob ich, ob ... Das bin ich, mussten wir den Namen hinschreiben. In das Kästchen haben wir geschrieben; gemalt oder geschrieben. Ähm. Wie wir sind. Lustig ... die Eltern können sich auf uns vertrauen. Und dann, ähm, darauf kannst du dich bei mir verlassen: Dass ich dich immer zum Lachen bringe. Oder, ähm ... dass ich dir dabei helfen werde. Deshalb passt der Name zu dir: Da, ähm, ähm, ... Die D. (Name einer Mitschülerin) hatte, glaube ich, die helfende Hand oder so. Ja. ... (3) ... (Ines3, 44)

Die wenigen inhaltlichen Elemente, die von ihr ausführlicher genannt werden, beziehen sich auf die Malonengeschichte und sind somit narrativer Natur.

Es gibt zwei Stellen, an denen Ines ihre Nacherzählungen in einen themenübergreifenden Zusammenhang stellt. Zum einen ist das eine Stelle, in der sie in der Unterrichtsreihe zum Thema Licht von einem Clown erzählt, der Licht in die Welt bringt.<sup>1094</sup> An einer zweiten Stelle stellt sie von sich aus einen Vergleich zwischen Jona und Mose her, bei dem sie an einen „Hirtenmann“ denkt, der auch „abgehauen“ ist.<sup>1095</sup> Sie ist sich in ihrer Erinnerung jedoch nicht sicher.

In den Aussagen **persönlicher** Rezeption zeigt sich, dass Ines in der Mehrzahl der Gesprächsäußerungen entweder auf die Fragen der Interviewerin reagiert oder ihre Antworten im Gespräch über das Nachdenkbuch entwickelt. Auch bei diesen gezielten Nachfragen wird der persönliche Bezug des Mädchens wenig offenbar. In seinen Gedanken und Interpretationen sind demzufolge nur schwer eigenständig entwickelte oder persönliche Positionierungen zu erkennen.

Wenn Ines persönliche Dinge anspricht, spricht sie vielfach in sehr **allgemeinen** Aussagen und formuliert fast ausschließlich im Passiv oder in Man-Sätzen. Auf diese Weise versucht sie, Zusammenhänge zu klären, auszudeuten oder auch zu begründen. Auch hier lässt sich nur schwer erkennen, inwieweit Ines mithilfe der Floskeln für sie bedeutsame Anliegen äußert und ob sie auf der etwas inhaltsleeren Ebene vorgegebener Sprachmuster verhaftet bleibt. Ihre innere Einstellung und Haltung dem Unterrichtsgeschehen und den Unterrichtsinhalten gegenüber sind demzufolge nur schwer abzubilden; so verhindert zum Beispiel die allgemeine Formulierung ihrer Ge-

<sup>1087</sup> In den schriftlichen und mündlichen Beiträgen von Ines lassen sich 19 (18) Nennungen ausmachen, mit denen sie nacherzählend Unterrichtsinhalte rezipiert, und drei, in denen sie reflektierend mit den Unterrichtsinhalten umgeht. Elf (zehn) Äußerungen sind sehr allgemein ausgedrückt und 13 (11) weisen einen persönlichen Bezug auf.

<sup>1088</sup> vgl. Ines1, 4; vgl. Ines1, 254; vgl. Ines2, 40; vgl. Ines2, 56; vgl. InesNDB, 44; vgl. InesNDB, 48.

<sup>1089</sup> vgl. Ines2, 19.

<sup>1090</sup> vgl. Ines3, 46.

<sup>1091</sup> vgl. Ines1, 16.

<sup>1092</sup> vgl. Ines1, 24.

<sup>1093</sup> Es besteht die Möglichkeit, dass Ines sich nur an diese beiden erinnern kann und sie aus dem Grund immer wiederholt. Diese Erinnerung könnte durch das Auslegen der Unterrichtsmedien deutlich angeregt worden sein; vgl. Ines3, 34-41, vgl. Ines3, 42-44.

<sup>1094</sup> Diese sehr eindeutige Übertragungsleistung wurde jedoch sehr stark von der Lehrerin forciert: Der Arbeitsauftrag an dieser Stelle lautete: „Schreibe eine Lichtgeschichte, ohne das Wort Licht zu verwenden“; vgl. 7. 2.2.

<sup>1095</sup> Ines1, 254.

danken zu Gott eine genauere Erkenntnis von dessen Authentizität. Eine Ausnahme bildet die Fortführung ihrer Gedanken zum Thema Licht, das sie in Korrespondenz zum Thema Freundschaft sehen kann.

I: Die ist wichtig für dich?

In: ... (2) ... Weil ob ich jetzt Freunde verlier'. Ob ich das Licht verlier'.

I: Mhm. Ob du das Licht verlierst?

In: Also, Licht bringt auch Freundschaft in die Welt. ... und falls ich keine Freundin mehr hab, hab ich das Licht auch nicht mehr. Meine Freunde sind für mich das Licht.

I: Und das würd dich interessieren, wie das sein wird später mal?

In: Mhm (bestätigend).

I: Ist ja auch wichtig zu wissen, ne? (Ines2, 184-190)

Ein ähnliches Ergebnis bildet sich auch in den wenigen **reflektierenden** Beiträgen von Ines ab: Thematisch äußert sie sich zu sozialen Themen, wie Freundschaft, Armut oder der Bereitschaft zum Teilen.<sup>1096</sup> Auch hier lässt die sehr allgemeine Ausdrucksweise eine genauere Einordnung der Reflexionstiefe nicht zu.

### Rezeptionsweise<sup>1097</sup>

Im Bereich der **spontanen Erinnerungen** gibt es große Parallelen zur nacherzählenden Rezeptionsweise. Ines erinnert sich in erster Linie an methodische oder mediale Zugänge zu den Themen, mit denen sie teilweise auch inhaltliche Aspekte in Verbindung bringt. Die Erinnerung an methodische Zugänge eröffnet ihr somit zumindest teilweise eine Erinnerung an Inhalte des Unterrichts. Die von ihr genannten methodischen Elemente sind das nachstellende Spiel, Papierzettel („Papiere“) und Gespräche.<sup>1098</sup> Neben diesen eher an sprachliche Elemente gebundenen Erinnerungen verhelfen ihr besonders visuelle Impulse zur Aktualisierung unterschiedlicher Inhalte, auch wenn sie nicht immer von der Schülerin ausdrücklich genannt werden (Abbildungen von einem Clown, von Jona, von einem das Licht für sich behaltenden Menschen).<sup>1099</sup> Die Bildelemente verhelfen Ines zu einer Erinnerung und einer Aktivierung inhaltlicher Elemente, rufen teilweise jedoch auch Missverständnisse oder Fehlinterpretationen hervor, zum Beispiel das Bodenbild zur Stadt Ninive.<sup>1100</sup>

Als Weiteres fällt auf, dass sich Ines' Erinnerungen auf zeitlich sehr nahe liegende Unterrichtsinhalte beziehen und sie die weiter zurückliegenden nur schwer aktualisieren kann.<sup>1101</sup> Im letzten Interview benennt das Mädchen spontan und wiederholt die neu begonnene Unterrichtsreihe zum Thema Brot<sup>1102</sup> und erwähnt in keiner ihrer spontanen Erinnerungen das Thema Gott.

In den anderen Beiträgen erinnert sich Ines an die Jona-Erzählung, an die Arbeitsaufgabe der Lichtgeschichte („Clown“) und die Malonengeschichte, die ihr offensichtlich stärkere inhaltliche Bezüge bieten. Diese Beiträge deuten jedoch eine Aussageabsicht mehr an, als dass sie sie aussagekräftig zur Sprache brächten.

In: Wir haben über Jona gesprochen ... (3) ... dass der ... Angst hatte in der, in der Stadt seiner Feinde zu gehen. Hat er sich hintern Stein versteckt. Und ... Jona wollte die Stadt von den Feinden ... (3) ... zerstören, aber Gott hat's nicht zugelassen, weil es seine Kinder waren. (Ines1, 4)

<sup>1096</sup> vgl. Ines2, 156; vgl. Ines2, 161; vgl. Ines3, 77.

<sup>1097</sup> An dreizehn (neun) Stellen berichtet Ines in spontaner Erinnerung von ihrem erlebten Religionsunterricht. Als Erinnerung mit Gedächtnisstützen finden sich fünfzehn Nennungen. Deutlich mehr (24) sind im Bereich des Nicht-Wissens festzustellen.

<sup>1098</sup> vgl. Ines2, 19-23; vgl. Ines2, 12-14; vgl. Ines1, 24; vgl. Ines3, 4; vgl. Ines3, 6-7.

<sup>1099</sup> vgl. Ines2, 4-6; vgl. Ines1, 4.

<sup>1100</sup> vgl. Ines1, 161-162.

<sup>1101</sup> Das fällt besonders bei der Rezeption der Unterrichtsreihe zu Gott auf, die sich über einen langen Zeitraum erstreckte und durch die Sommerferien unterbrochen wurde.

<sup>1102</sup> vgl. Ines3, 76-79.

In: Ähm, mit dem Licht. Dass, zum Beispiel, 'nen Clown, hab ich so geschrieben. Dass der mit seinen Scherzen Licht in die Welt bringt. Ähm, bei den armen Kindern.

I: Mhm.

In: Und ... (3) ... auf einem Bild war'n noch ganz viele Frauen, die hatten 'n Licht in der Hand. Licht bringt Licht in die Welt ... (Ines2, 4-6)

Ines nutzt angebotene **Erinnerungsstützen** für einfache Beschreibungen und Nacherzählungen. Sie erzählt nach, welche Arbeitsaufträge mit den Medien verbunden waren und welche Tätigkeiten ausgeführt wurden.<sup>1103</sup> Ines verbleibt in ihren Schilderungen somit in der Regel auf einer beschreibenden Ebene. An diesen Stellen des Interviews verhelfen ihr die medialen Anker nur wenig zu einer Erinnerung an Inhalte des Unterrichts. Ihr Interesse gilt häufig den Produkten ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler.<sup>1104</sup>

In: Und, ähm, von den Bild, wo Jona sich versteckt hat, sollte man ... in ner Sprechblase irgendwas reinschreiben, ... ich weiß nicht mehr was, aber ... sollte man reinschreiben und dann haben wir das vorgelesen. (Ines1, 24)

In: Bei der T. (Name einer Mitschülerin) war es zum Beispiel, dass, ähm, es so war, dass sie gemalt hat, dass sie, ähm, dass die Mutter sich auf sie verlassen kann.

I: Mhm.

In: Und dass, wenn sie zum ... ähm, ... zum Schwimmbad fährt ... (Ines3, 55-57)

Die wenigen Stellen, an denen Ines Inhalte des Unterrichts aufgreift, sind in der Regel wiedergebender und allgemeiner Natur und zeigen keine eigene Interpretation. Manchmal zeigen sie eine sehr eigenwillige Schwerpunktsetzung, wie zum Beispiel die konkret ausgestaltete Lebenssituation der Niniviten.<sup>1105</sup>

Auffällig oft bekundet Ines ihr **Nicht-Wissen** oder ihr **Nicht-Kennen**. Sie hat keine Hemmungen zuzugeben, wenn sie etwas nicht weiß oder sich an etwas nicht mehr erinnern kann. Zum Teil hat sie Inhalte vergessen, erkennt ihre eigenen Arbeitsprodukte nicht mehr und kann Medien und Inhalte nicht zuordnen. Sie weiß nicht mehr, was sie bei bestimmten Aufgaben geschrieben hat oder welche Figuren sie gemalt hat. Sie erkennt einige Medien, weiß aber nicht, zu welchen Themen sie eingesetzt waren. An sechs Stellen kann Ines nicht mehr sagen, was sie überhaupt gemacht hat.<sup>1106</sup>

In: Mhm, mhm, mir fällt nichts mehr ein, weil wir ham jetzt nen neues Thema und da müssen wir auch viel überlegen, da vergess ich das schon. (Ines3, 177)

In: Hier zu dem Bild, zu dem Bild, haben wir hier gemalt, wo, ähm, wo Gott in dieser Geschichte vorkommt.

I: Weißt du denn noch, wo er da vorkam?

In: Ähm, ... (4) .. Mhm ... mhm ... (verneinend). (Ines3, 30-32)

I: Wer ist denn, wer sind denn diese Figuren, die du da gemalt hast? Weißt du das noch?

In: Ähm, nö. (Ines1, 270-271)

Diese Äußerungen des Nicht-Wissens beziehen sich auf Anfragen nach dem Vorwissen, nach Vorkenntnissen oder Vorerfahrungen.<sup>1107</sup> Auch auf Fragen nach übergreifenden Zusammenhängen<sup>1108</sup> oder auf Fragen nach Vergleichen<sup>1109</sup> bleibt Ines Antworten schuldig und kann somit aktuelle Themen nicht in größere Zusammenhänge einbetten. Häufig ist ihre etwas lakonische Antwort: „weiß ich auch nicht mehr ...“<sup>1110</sup> oder „eigentlich nicht.“<sup>1111</sup>

<sup>1103</sup> vgl. z.B. Ines1, 16; vgl. Ines1, 24; vgl. Ines3, 29.

<sup>1104</sup> vgl. z.B. Ines1, 77; vgl. z.B. Ines3, 44, vgl. z.B. Ines3, 105.

<sup>1105</sup> vgl. Ines1, 20-22.

<sup>1106</sup> vgl. z.B. Ines3, 31-32, vgl. z.B. Ines1, 265.

<sup>1107</sup> vgl. Ines2, 221; vgl. Ines1, 104-105; vgl. Ines2, 106-107.

<sup>1108</sup> vgl. z.B. Ines1, 82-83.

<sup>1109</sup> vgl. Ines3, 138-139; vgl. Ines2, 205-207.

<sup>1110</sup> Ines1, 265; vgl. auch Ines3, 26; vgl. Ines1, 24.

<sup>1111</sup> Ines2, 107; vgl. auch Ines3, 82; vgl. Ines3, 139; vgl. Ines2, 107.

### 8.5.3. Konstruktion

#### 8.5.3.1. Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen<sup>1112</sup>

##### Vorhandene religiöse Vorstellungen

Ines erzählt frei und teilweise phantasievoll von ihren religiösen Vorstellungen. Die meisten davon beziehen sich auf ihr Gottesbild, von dem sie klare Vorstellungen hat: Gott und Menschen können in Kontakt treten, wobei Gott die Menschen sehen kann, sie ihn aber nicht. Der Kommunikationsweg verläuft eindirektional. Gott kann mit den Menschen reden, wenn sie denken, weil er über Gedanken Kontakt zu ihnen aufnimmt: „Wenn wir zum Beispiel denken, mit Wörtern, dann reden wir mit Gott“.<sup>1113</sup> Das ist eine Vorstellung, die aus Ines' eher einfachen Strukturierung von Wirklichkeit herausfällt.

Ines denkt sich Gott in menschlichen Kategorien. Ihr Gottesbild ist jedoch nicht durchgängig anthropomorph. In ihrer Vorstellung ist Gott „alt“; er könnte „120“<sup>1114</sup> Jahre alt sein. Unter Umständen denkt sie dabei an Jesus, weil sie davon spricht, dass „er schon lange tot ist und, ähm, in Himmel kann er ja auch Geburtstag haben.“<sup>1115</sup> Darüber hinaus spricht sie an einer weiteren Stelle vom Himmel<sup>1116</sup> und malt die Hand Gottes an den oberen Bildrand, eine genauere Lokalisation nimmt sie allerdings nicht vor.

Ines bringt Gott immer wieder mit Händen in Verbindung. An manchen Stellen könnte dieses Bild von ihr durchaus konkret gedacht sein: als eine Hand, die die Menschen schützt. Unter Umständen versteht sie die Hand aber auch als richtungsweisende Instanz oder als Ziel, auf das sich die Menschen zubewegen.<sup>1117</sup> An anderer Stelle wählt sie die Hand offensichtlich auch als Gestaltungsmittel der Unausdrückbarkeit Gottes, weil „keiner weiß ja, wie Gott richtig aussieht.“<sup>1118</sup> In diesem Kontext übernimmt Gott in ihrem Verständnis auch eine Hilfs- und Schutzfunktion.<sup>1119</sup>



Abb. 24: InesNDB, 95.

I: In der Hand? ... Die Hand ist für dich ...

In: ... von Gott.

I: Die ist von Gott. Und was macht er mit den Menschen?

Wenn der da oben ist,  
und die ganz weit unten in der anderen Ecke?

In: Ich würde jetzt so sagen, ähm, die Menschen gehen in Gottes Hand.

[...]

I: Das ist dann die Richtung, wo die hingehen?

In: {nickt}

(Ines2, 250-258)

Darüber hinaus bringt Ines Gott auch mit dem Symbol des Lichts in Verbindung. Für sie ist „Gott [...] wie die Sonne und der Mond“.<sup>1120</sup> Und aus diesem Grund malt sie ihn hell. Es könnte sein, dass sie diese Vorstellung aus der Unterrichtsreihe zum Thema Licht übernommen hat.<sup>1121</sup> Dieses Gottesbild bettet sie in einen Schöpfungszusammenhang ein.

<sup>1112</sup> Für die Kategorie der religiösen Vorerfahrungen und Vorstellungen wurden von Ines 31 (27) Angaben gemacht. Dagegen fällt der Bereich der Vorkenntnisse aus dem Religionsunterricht mit vier Stellen deutlich ab. Inhalte, die sich auf religionsunterrichtliche Erkenntnisse beziehen, konnten dagegen wieder häufig in elf (acht) Beiträgen festgestellt werden. Es gibt zehn Nennungen als Versatz- oder Bekenntnissätze.

<sup>1113</sup> Ines3, 198.

<sup>1114</sup> Ines1, 210; Ines1, 213.

<sup>1115</sup> Ines1, 219.

<sup>1116</sup> vgl. Ines3, 134-135.

<sup>1117</sup> vgl. Ines2, 254-256.

<sup>1118</sup> Ines3, 186.

<sup>1119</sup> vgl. Ines3, 186.

<sup>1120</sup> Ines3, 68.

<sup>1121</sup> Eine weitere Möglichkeit wäre, dass sie diese Vorstellung von ihrer Banknachbarin übernommen hat, die ein sehr ähnliches Bild gemalt hat. Der Malprozess ist jedoch nicht rekonstruierbar.

In: Der Mond und die Sonne, die sind ja auch hell. Und Gott ist für mich auch hell. ... (3) ...  
 I: Warum ist das denn hell?  
 In: Mhm, er hat ja Sonne und alles, ähm, ge-, geschafft, alles Helle, ähm, hat er, hat er erschafft.  
 I: Und das ist dann für dich so hell. ... (2) ...  
 In: Mhm, ja. Weil das Licht auch erfunden hat. (Ines3, 69-75)

Ines verfügt über ein einfaches, eher dualistisches Weltbild, in welches sie ihr begegnende Phänomene, wie die angebotenen Unterrichtsinhalte, einsortiert. Das äußert sich in ihrer Vorliebe für ein ‚gutes‘ Ende der Geschichten oder in einer klaren Ordnung von gut und böse, Fremden und Freunden, arm und reich.<sup>1122</sup> Ebenso klar strukturiert ist ihr Gottesbild: Es gibt eine eindeutige Einteilung in gut und böse, wobei Gott eindeutig auf der Seite des Guten verortet wird. Hin und wieder kann er auch einmal böse sein, aber das kann Ines entschuldigen und relativieren, weil sie es Menschen, Geistern und Gott zugesteht, „mal böse“ sein zu dürfen.<sup>1123</sup> Sie ist der Meinung, dass die Güte Gottes durch menschliches Verhalten beeinflussbar ist. Ihr adäquates Verhalten kann Gott positiv stimmen. Negativ beeinflusst wird Gott, wenn sie ‚böse Sachen‘ schreibt.<sup>1124</sup> Damit entsprechen ihre Vorstellungen einer Do-ut-des-Orientierung religiöser Entwicklung.<sup>1125</sup>

In: Weil wir mussten da ja auch suchen, wie Gott ist, ob er böse ist, lieb, und so was. Und da hab ich auch, ähm, gute Sachen geschrieben, weil Gott ist ja nicht böse. Weil er is ja lieb. Und deswegen hab ich, ähm, nur nette Sachen geschrieben. Mja, weil Gott ... sehr lieb ist. [...]  
 I: Mhm, denkst du das denn auch, dass Gott so böse und so lieb sein kann?  
 In: Ich denk', ... ähm, dass er etwas böse sein kann. Aber dass, ... den meisten Teil eigentlich nur nett. (Ines3, 99-103)

Insgesamt ist Ines' Gottesbild sehr allumfassend, generalisierend und wenig differenziert. Für sie „hat alles mit Gott zu tun“, denn „alles“ ist von ihm erschaffen worden.<sup>1126</sup> So kommt sie auch zu der globalen Aussage, dass „wir an Gott glauben und das hat alles mit dem Leben zu tun.“<sup>1127</sup> Diese Sätze sprechen von einer großen Überzeugung und einer klaren Vorstellung. Denn dieses Wissen und diese Erkenntnis über „Gott wusste“ Ines „immer schon.“<sup>1128</sup>

### Vorkenntnisse aus dem Religionsunterricht

Es gibt eine nur geringe Anzahl von Äußerungen, in denen Ines ihre Vorkenntnisse benennen kann. Sie nennt lediglich die beiden Themenbereiche der Mose-<sup>1129</sup> und der Elia-Erzählung.<sup>1130</sup> Die Elia-Perikope verwechselt sie mit der Mose-Erzählung und bringt sie mit der Dornbusch-Szene in Verbindung. Zu Mose allerdings fallen ihr einige Details ein.<sup>1131</sup>

In: Ja, alles hat mit Gott zu tun, was wir jetzt gelernt (??) haben. Bei Elia war's ja so, dass da, oder ich weiß nicht mehr, wo das war, ... Aber da hat der mit dem gesprochen (??) bei dem brennenden Dornbusch, dass er nicht, dass er die Schuhe ausziehen soll. Und weil das Gottes Boden ist. ... (5) ... (Ines3, 173)

In: Ja, mir war schon bekannt, dass, ähm, wir dieses Blatt hier machen müssen. ...  
 In: ..., weil das hat auch sehr viel mit Gott zu tun. Weil er hat die Menschen erschaffen, er hat alles auf der Welt erschaffen. (Ines3, 84-86)

<sup>1122</sup> vgl. z.B. Ines1, 49; vgl. z.B. Ines3, 125; vgl. z.B. Ines3, 157; vgl. z.B. Ines1, 143; vgl. z.B. Ines3, 99.

<sup>1123</sup> Ines3, 147-149.

<sup>1124</sup> vgl. Ines3, 99.

<sup>1125</sup> vgl. 4.1.1.

<sup>1126</sup> Ines3, 169; Ines3, 154.

<sup>1127</sup> Ines3, 166.

<sup>1128</sup> Ines1, 243.

<sup>1129</sup> vgl. Ines1, 252-254; vgl. Ines1, 266-269; vgl. Ines3, 83-86.

Die Unterrichtsreihe zu Mose wurde am Ende des Schuljahres behandelt, das dem Erhebungsschuljahr voran ging.

<sup>1130</sup> vgl. Ines3, 173.

Die Unterrichtsreihe zu Elia war die erste des Erhebungsschuljahres und wurde, da sie von der anderen Lerngruppe differierte, nur bedingt mit erhoben.

<sup>1131</sup> vgl. Ines1, 254; vgl. Ines1, 267; vgl. Ines3, 173.

Diese Vorkenntnisse kann sie kaum konkretisieren oder in weitere Einzelheiten ausdifferenzieren. Auch bei Nachfragen gelingt es ihr nicht, diese Kenntnisse zu vernetzen oder zu begründen. An diesen Stellen argumentiert sie sehr allgemein und pauschal.

### **Vorkenntnisse und Erfahrungen außerhalb des Religionsunterrichts**

Auch über die Vorerfahrungen von Ines außerhalb des Religionsunterrichts ist wenig in Erfahrung zu bringen.

Ihr ist es offensichtlich wichtig zu berichten, dass nur sie und ihr Vater katholisch sind, während der Rest der Familie evangelisch ist. Mit dieser Familienkonstellation (Mutter, Vater, Oma und Opa, keine Geschwister)<sup>1132</sup> rechtfertigt sie ihr geringes religiöses Wissen und ihre wenig ausgeprägte religiös-kirchliche Sozialisation.

Im Interview erzählt sie von einigen Kirchgängen,<sup>1133</sup> die sie jedoch nicht präzisiert. Im anonymen Nachdenkbuch dagegen schreibt sie der Religion in ihrer Familie „fast gar keine“<sup>1134</sup> Bedeutung zu. Dort formuliert sie, dass sie „nicht“ in die Kirche geht.<sup>1135</sup> Ihr Kindergarten findet einmal Erwähnung, jedoch nicht in direktem Bezug auf religiöse Fragestellungen.

Dagegen spricht sie von sich aus immer wieder von ihren Freundinnen und Mitschülerinnen, die für sie eine wichtige Rolle spielen.<sup>1136</sup>

Insgesamt kann man daraus schließen, dass Ines über eine sehr geringe Basis an Vorerfahrungen und Vorkenntnissen verfügt, die ihre religiöse Entwicklung anregen oder die für die Einbettung neuer religiöser Lerninhalte förderlich sein könnten.

### **Zusammenhanglos erscheinende Versatzstücke oder „Bekenntnissätze“**

Wie bereits mehrfach erwähnt, neigt Ines häufiger dazu, sich in floskelhaft anmutenden, teilweise zusammenhanglos erscheinenden Sätzen auszudrücken. Bei ihnen bleibt es häufig unklar, wie intensiv Ines sich die genannten Aussagen angeeignet hat und mit welcher Überzeugung sie diese Äußerungen von sich gibt. Dies gilt besonders für Sätze von Gott und vom Glauben an ihn.

In: Das stimmt, weil, ähm, ... ja, Gott ist einfach wichtig für den Menschen, für alles, für Wasser, für Freunde, für Menschen, ... Gott ist für alles wichtig. (Ines3, 162)

In: Stimmt nicht. Weil Gott hat uns ja erschaffen ... und ... wir glauben an Gott und das hat alles mit dem Leben zu tun. Wir, wir le-, leben in Gott, Gottes Händen. ... (3) ... (Ines3, 166)

Diese Sätze stammen zum großen Teil aus dem letzten Interview, in dem es inhaltlich um die Unterrichtsreihe zur Gottesfrage ging. Fast schon thesenartig kann man einige Versatzstücke von Ines aufzählen:

Die Menschen sind Gottes Kinder. (vgl. Ines2, 200)

Gott hat alles erschaffen. (vgl. Ines3, 18; vgl. Ines3, 166; vgl. Ines3, 186)

Gott hilft. (vgl. Ines3, 49)

Gott ist immer bei uns und hält uns in der Hand. (vgl. Ines3, 186; vgl. Ines3, 205)

Gott ist für alles wichtig. (vgl. Ines3, 162-163)

---

<sup>1132</sup> vgl. Ines2, 236; vgl. InesNDB, 12-13.

<sup>1133</sup> vgl. Ines2, 229-234.

<sup>1134</sup> InesNDB, 12.

<sup>1135</sup> vgl. InesNDB, 10-11.

<sup>1136</sup> vgl. z.B. Ines2, 187.



Durch die Häufung und Wiederholung bekommen diese Sätze eine hohe Eindringlichkeit, auch wenn sie letztendlich in ihrer Aussageintensität nicht endgültig geklärt werden können. Ines greift offensichtlich schnell auf Standardantworten zurück.

### 8.5.3.2. Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte

#### Weiterführung und Vertiefung unterrichtlicher Zusammenhänge<sup>1137</sup>

In diesem Punkt der Weiterführung unterrichtlicher Inhalte zeigt sich Ines sehr zurückhaltend und wenig mitteilsam. Nicht immer ist erkennbar, ob und inwieweit sie Impulse des Religionsunterrichts aufnimmt, sie weiterentwickelt und sich zu eigen macht.

Bei einigen biblischen Geschichten ist sie in der Lage, erzählende Antizipationen und erste Handlungsalternativen zu entwickeln. An einer Stelle denkt sie in Identifikation mit Jona darüber nach, wie er sich gefühlt haben mag.<sup>1138</sup> In der Auseinandersetzung mit der Jona-Erzählung zeigt sie an manchen Stellen eine ausschmückende Phantasie („Stadt der Bösen“)<sup>1139</sup> und eine große Empathie, sich mit den Figuren der biblischen Erzählung zu identifizieren („Angst“)<sup>1140</sup>, wobei sie sich nicht selten weit von der Vorlage entfernt. Ines kann grundsätzlich den Geschichten folgen und sie individuell aufnehmen. Dieses empathische Potential scheint auch immer wieder in der Lichtreihe auf, besonders im Motiv des Clowns, der „Licht in die Welt“ bringt und „armen Kindern hilft“<sup>1141</sup> sowie im Nachempfinden der Situation der Malonen, die ihr Licht „abgeben“.<sup>1142</sup>

#### Begründung und Erklärung

Angesichts der wenig reflektierenden Zugangsweise von Ines überrascht die hohe Zahl der Nennungen im Bereich der Begründungen und Erklärungen. Inhaltlich lassen sich diese Begründungszusammenhänge auf drei sehr unterschiedlichen Ebenen abbilden.

Als Erstes erklärt Ines, dass es wichtig ist, sachliche Erklärungsmuster zu haben. Sie weiß um die Bedeutung des Wissens über historische Ereignisse, Personen und Figuren. Überhaupt gibt es Äußerungen, die erkennen lassen, dass sie das Lernen und den Wissenserwerb positiv bewertet. Auf Nachfrage der Interviewerin und in für sie ungewohnt reflektierter Auseinandersetzung betont Ines die Bedeutung des religiösen Lernens, wenn sie sagt: „weil man kann über ihn viel lernen ... oder ... man kann wissen, wie Jona gelebt hat ... was er gemacht hat“<sup>1143</sup> oder „man kann viel über Gott mehr lernen oder über Jona, weil Jona kannte ich erst mal no’ gar nicht.“<sup>1144</sup> Das könnte darauf hindeuten, dass sie (religiöses) Lernen für sich begründen und als sinnvoll erachten kann.

Ein zweiter Strang von Argumentationsfiguren findet sich bei Ines auf der Ebene der konkreten Erzählungen (Geschichte vom Land Malon, biblische Erzählungen). Diese Argumente verbleiben in der Regel zwar in einem sehr textnahen Erzählduktus und gehen kaum über den Geschichtenhorizont hinaus, sie lassen jedoch durchaus Ines’ Fähigkeit zur Auseinandersetzung erkennen. Ein gutes Beispiel dafür sind ihre Begründungen in der Rezeption der Malonen-Geschichte innerhalb der Unterrichtsreihe zum Thema Licht. Ihre Argumentationen zu den Geschichten bewegen sich häu-

<sup>1137</sup> Bei der Aufnahme und Aktivierung gelernter Impulse stellt Ines an sechs (fünf) Stellen Weiterführungen unterrichtlicher Zusammenhänge her. Zahlenmäßig fällt die Subkategorie der Begründungen und Erklärungen mit 27 (20) Nennungen besonders auf. 16-mal bzw. neunmal äußert sie Fragen oder Zweifel und an keiner Stelle Schwierigkeiten.

<sup>1138</sup> vgl. Ines1, 120-125.

<sup>1139</sup> z.B. Ines1, 120.

<sup>1140</sup> z.B. Ines1, 143.

<sup>1141</sup> Ines2, 4.

<sup>1142</sup> Ines2, 91.

<sup>1143</sup> Ines1, 226.

<sup>1144</sup> Ines1, 239.

fig auf einer mitmenschlichen Ebene von „freundlich sein“, „sich wegdrehen“, „Freunde haben“ oder eben „nicht haben“.<sup>1145</sup> Eine Ausnahme bilden ihre Gedanken zur Clown-Geschichte, bei der sie auf einer übertragenen Ebene argumentiert.

Als Drittes eröffnet Ines Argumentationszusammenhänge in Bezug auf ihr Gottesbild. Die Argumente dieser Begründungsebene finden sich vorrangig im dritten Interview. Im Vordergrund steht für Ines der Zusammenhang, dass Gott alles erschaffen hat und deshalb für alles verantwortlich ist, weil er für alle Lebenszusammenhänge wichtig und ursächlich ist<sup>1146</sup> (vgl. 8.5.3.1). Ein häufig von ihr angeführtes Argument ist, dass die Menschen Kinder Gottes sind („weil das seine Kinder waren“).<sup>1147</sup> Die Ordnung eines ‚Gut-und-Böse-Schemas‘ wird ebenfalls für Begründungen herangezogen, wobei Gott durchweg als „lieb“<sup>1148</sup> gesehen wird. Auch die Frage nach der Beeinflussbarkeit Gottes hat für Ines eine klare logische Konsekutivität: Wer gut ist oder Gutes tut, dem passiert auch Gutes. Wenn ich lange an etwas denke, dann bekomme ich es auch.<sup>1149</sup>

In Ines' Argumentationen findet sich das Muster einer oberflächlich erscheinenden, nicht in die Tiefe gehenden Auseinandersetzung, in der jedoch immer wieder Ansätze einer Vertiefung vorhanden sind. Bei der Bewertung dieser Ansätze darf allerdings nicht vergessen werden, dass diese Gesprächsbeiträge häufig erst auf Nachfrage oder Intervention der Interviewerin erfolgen. Sie entstehen mehr aus einem reaktiven Antwortverhalten als aus selbstständiger Eigenkonstruktion. Somit ließe sich die relativ hohe Anzahl von Begründungen darauf zurückführen, dass Ines sich in der Gesprächssituation aufgefordert fühlt, nach Gründen zu suchen und sich unter Umständen zu rechtfertigen. Sie lässt sich demnach durch Aufforderungen dazu anregen, Inhalte ihres Religionsunterrichts zu reflektieren.

### Fragen, Suchbewegungen, Konflikte und Zweifel

Die Fragen, die Ines formuliert, sind echte, sie interessierende Fragen. Es sind keine rhetorischen Fragen oder Scheinfragen, sondern vielmehr ernst gemeinte Fragen, die Ines an das religionsunterrichtliche Geschehen stellt.

An nur wenigen Stellen denkt sich Ines in die Geschichten des Religionsunterrichts weiter ein. So will sie etwa wissen, was die „Bösen“ in der Jona-Erzählung machen. Sie mutmaßt, dass sie weitere Pläne zur Zerstörung anstellen. In ähnlicher Form stellt sie als Frage an die Malonen-Geschichte, warum der Wanderer gekommen ist. Dieses Frageverhalten könnte darauf hindeuten, dass sie Ansätze zeigt, Lerninhalte reflexiv zu hinterfragen. Sie stellt Anfragen an den Verlauf der Geschichte und nimmt den entscheidenden Wendepunkt nicht einfach hin. Die Fragen bleiben jedoch immer wieder unverbunden im Raum stehen und werden von ihr nicht weiter vertieft.

Ines stellt teilweise auch Fragen mit existentieller Bedeutung. Als Frage an die Zukunft möchte sie wissen, wie ihre Zukunft allgemein und die ihrer Freundschaften im Speziellen aussehen wird.<sup>1150</sup>

Die Zukunftsfrage formuliert sie durchgängig zu allen Zeitpunkten des Schuljahres, was auf eine hohe persönliche Bedeutsamkeit schließen lässt. Darüber hinaus stellt sie Fragen sowohl zu angebotenen Unterrichtsinhalten als auch zu davon unabhängigen Themen, wobei bestimmte Motive wiederholt angesprochen werden. Diese zeigen meistens eine enge Beziehung zur eigenen Lebenswelt (Freundin, Haustier, ...).

---

<sup>1145</sup> Ines2, 174; Ines2, 170; Ines2, 170.

<sup>1146</sup> vgl. Ines3, 166.

<sup>1147</sup> Ines1, 4; Ines1, 64. Der Ausdruck der „Kinder Gottes“ wird von einigen Kindern im Kontext eines Unterrichtsgesprächs genannt.

<sup>1148</sup> Ines3, 99.

<sup>1149</sup> vgl. Ines3, 110.

<sup>1150</sup> vgl. Ines1, 164; vgl. Ines2, 180; vgl. Ines3, 156; vgl. InesNDB, 39; vgl. InesNDB, 58; vgl. InesNDB, 80; vgl. Ines1, 205.

I: Die letzte Frage auf den grünen Seiten: Wie sieht meine Zukunft aus?

In: Ja. Das habe ich jetzt immer geschrieben. Ob ich denn, ähm, böse werde oder ob ich lieb bleibe, weil ich meistens inner Kirche gehe, zu Gott. Und, ähm, ob ich Hunde kriege. Hat ja auch alles mit Gott zu tun. (Ines3, 156-157)

In: Weil ob ich jetzt Freunde verlier'. Ob ich das Licht verlier'. (Ines2, 185)

Darüber hinaus sind in Ines' Fragen auch religiöse Ansätze vorhanden, wenn sie zum Beispiel die Frage nach dem Alter Gottes stellt oder „alles“<sup>1151</sup> als von Gott geschaffen ansieht. Jedoch sind wiederum Authentizität und Aneignungstiefe nur schwer zu bestimmen. Ines' Fragen beinhalten weder zweifelnd-anfragendes noch kritisch-kontroverses Potential.

### 8.5.3.3 Neuaufnahme

#### Einordnung in neue Zusammenhänge<sup>1152</sup>

Ines stellt von sich aus wenige text- bzw. themenimmanente Zusammenhänge her.<sup>1153</sup> Auf Fragen nach übergreifenden Zusammenhängen<sup>1154</sup> oder nach Vergleichen<sup>1155</sup> sowie nach Weiterführungen oder neu erworbenen Erkenntnissen bleibt sie Antworten schuldig. In nur wenigen Äußerungen kann Ines Vorkenntnisse aktualisieren und diese in Zusammenhang mit neuen Lerninhalten sehen, sodass kaum Aussagen über Kontextualisierungen gemacht werden können und Vorsicht vor Überinterpretationen geboten ist. Wenn Ines Kontexte anspricht, verhindert ihre sehr allgemeine Ausdrucksweise eine klare Einordnung. Zudem ist nicht ganz auszuschließen, dass sie zu Antworten sozialer Erwünschtheit tendiert.<sup>1156</sup>

Einer der wenigen Inhalte des Religionsunterrichts, den Ines unabhängig vom aktuellen Thema immer wieder erwähnt, ist die Mose-Erzählung. In dem Zusammenhang nennt sie die Szene am brennenden Dornbusch, was unter Umständen aus der Schlusszene der Jona-Erzählung resultiert, die auch an einem Busch oder Strauch lokalisiert ist.

An zwei Stellen kann Ines Parallelen zwischen Jona und Mose erkennen, indem sie das Weglaufen als gemeinsames Kennzeichen feststellt.

In: Also, Moses war schon so ähnlich. [...]

In: Mhm. ... (6) ... weil, ähm ... (4) ... ich weiß jetzt nicht mehr, ob das Jose, Moses war, aber der war ers' auch von zu Hause abgehauen und, ähm, hat er's ma' 'nen Hirtenmann getroffen, lang erst (??) weggelaufen, da hat der den auch schon gesucht und ist weiter weggelaufen. (Ines1, 252-254)

An zwei weiteren Stellen bettet Ines Gott in möglicherweise vertiefende Zusammenhänge ein, jedoch bleibt sie an diesen Stellen wenig eindeutig und unklar, sodass ihre Beiträge aufgereiht und wenig angebunden erscheinen. Sie nennt als mit Gott zusammenhängende Aspekte „Brot; Welt, Menschen, Freunde, lieb“<sup>1157</sup>. Ihre Erklärung dazu lautet, dass „Gott [...]das Brot geschaffen [hat]. Die Welt und Menschen und aus den Menschen werden ja auch ein paar Freunde. Und Liebe, weil sich, weil wir uns, ähm, lieb haben.“<sup>1158</sup> Dieses Zitat zeigt die einfache Argumentationsstruktur des Mädchens. Auch mit genauerer Kenntnis der Interviews sind Ines' Sätze oft kaum eindeutig zu klären.

---

<sup>1151</sup> z.B. Ines3, 18.

<sup>1152</sup> Bei der Frage nach neu konstruierten Wissensbeständen stellt Ines an fünf Stellen neue Zusammenhänge zu den unterrichtlichen Inhalten her; an 19 (15) Stellen sind Umbildungen von Begriffen oder Vorstellungen zu konstatieren. In zehn (sechs) Beiträgen ist ein sichtbar neuer Erkenntnisprozess zu erkennen. An drei Stellen thematisiert sie Misconceptions und an keiner Stelle Widersprüche.

<sup>1153</sup> An dieser Stelle wird auf die Ergebnisse der Kategorie 'keine Antwort' der Subkategorie 'Expression' zurückgegriffen, die in diesem Zusammenhang besonders interessant sind.

<sup>1154</sup> vgl. z.B. Ines1, 82-83.

<sup>1155</sup> vgl. Ines3, 138-139; vgl. Ines2, 205-207.

<sup>1156</sup> Diese Tendenz legt sich anhand einiger Äußerungen nahe oder kann aus der Differenz der verschriftlichten zu den verbal geäußerten Texten erklärt werden; vgl. z.B. Ines3, 157, vgl. InesNDB 10-11; vgl. Ines2, 230.

<sup>1157</sup> InesNDB, 74.

<sup>1158</sup> Ines3, 125.

In: Mhm ... (6) ... mhm, ja, weil Licht erinnert auch nen bisschen an Gott.  
 I: Das musst du mir erklären.  
 In: Weil Licht, ähm, Gott bringt auch Licht in die Welt.  
 I: Wie macht er das?  
 In: Er beschützt uns ... (3) ... jo. ... (5) ...  
 I: Und das ist dann wie Licht, wenn Gott dich beschützt?  
 In: Mhm (bestätigend) ... (3) ... Und ... Gott ... (4) ... äh, ist auch, das sind, wir sind seine Kinder ...  
 (Ines2, 194-200)

Auch wenn Ines in ihrer Kreativität interessante Begrifflichkeiten nennt, ist nur schwer zu erkennen, inwiefern bei ihr entsprechende Vorstellungsstrukturen vorhanden sind, aus denen heraus sie argumentiert und in die sie neue Informationen einbettet.

### Der Lernprozess in den einzelnen Unterrichtseinheiten

Die biblische **Jona-Erzählung** war für Ines neu. Ihr Lernprozess wird maßgeblich durch ihre Erinnerung an die methodischen Zugänge, die Bearbeitung von entsprechenden Arbeitsblättern und das Legen von Bodenbildern bestimmt. Sie verbindet mit der Jona-Erzählung die Begriffe „Ninive, Gott, Fisch, Wasser, Meer, Land, (Bösen)“. <sup>1159</sup> Das heißt, sie hat zentrale Begriffe für sich gefunden und kann diese formulieren. Diese sind stark im Kontext der biblischen Erzählung verhaftet und vier der Begriffe thematisieren vorrangig den Beginn der Erzählung, besonders die Episode im Fischbauch. <sup>1160</sup> Insgesamt ist das Verschlungen-Werden durch den Fisch ein zentraler thematischer Schwerpunkt ihrer Auseinandersetzung. <sup>1161</sup>

Ines beschäftigt sich intensiv mit Jonas Flucht und seiner Entscheidung, in die Stadt zu gehen bzw. es nicht zu tun. Diese Fragen lösen bei ihr Gefühle der Angst und des Ärgers wie auch der Freude und der Überraschung aus. <sup>1162</sup> Jona ist in ihren Augen derjenige, der „Angst“ hat, nach Ninive zu gehen. Und es stimmt sie fröhlich, „als er die ... die Stadt der Bösen“ geht. <sup>1163</sup>

Diese „Stadt der Bösen“ nennt Ines immer wieder. Entsprechend ihrer Schematisierung von gut und böse hat sie die Vorstellung entwickelt, dass es eine derartige Stadt zusätzlich zur Stadt Ninive gibt. Sie macht sich viele Gedanken über diese „Stadt der Bösen“, auf die sie zahlreiche negative Attribute projiziert. Ninive selber malt sie sehr phantasievoll und detailreich aus, wobei sie deren Negativentwicklung nivelliert. Es ist nicht immer ganz genau zu erkennen, von welcher der beiden Städte sie spricht.

I: [...] welcher Satz fällt dir ganz, ... als allererstes ein?

In: Dass Jona ... ähm ... (4) ... erst mal zu der Stadt dem Bösen zu gehen und dann doch nicht reingegangen ist, ...  
 (Ines1, 191-192)

Mehrfach betont Ines, dass Gott die Stadt nicht zerstört, weil deren Bewohner auch „Kinder Gottes“ <sup>1164</sup> sind.

An zwei anderen Stellen sieht Ines die Jona-Erzählung in Zusammenhang mit der Mose-Episode am brennenden Dornbusch. Des Weiteren sieht sie Parallelen der beiden Erzählungen im Weglaufen der Protagonisten. Gemeinsame inhaltliche Elemente bieten offensichtlich gute Ankerpunkte für ihren Lernprozess.

<sup>1159</sup> InesNDB, 33-34; den Begriff „Bösen“ hat Ines während des Interviews noch eingefügt; vgl. Ines1, 166-167.

<sup>1160</sup> Dabei wollte die Lehrerin genau diese Vorstellung bewusst vermeiden: Sie hat keine Abbildung dieser Situation gezeigt und stattdessen ein Bild mit einer völlig isolierten Jonafigur ohne jeglichen Hintergrund präsentiert; vgl. LeonNDB, 77.

<sup>1161</sup> vgl. Ines1, 171-172; vgl. Ines1, 179; vgl. InesNDB, 35-37.

<sup>1162</sup> vgl. Ines1, 120-126; vgl. Ines1, 49; vgl. InesNDB, 28; InesNDB, 26.

<sup>1163</sup> Ines 1, 117-118.

<sup>1164</sup> vgl. z.B. Ines1, 4; vgl. z.B. Ines1, 64.

Diese Kontextualisierungen führt sie nicht weiter aus. Auch ihr Deckblatt zu Jona im Nachdenkbuch zeigt keine weitreichenden thematischen Zusammenhänge.<sup>1165</sup>

Ines bewertet ihre Auseinandersetzung mit der Jona-Erzählung als positiv.<sup>1166</sup> Sie formuliert diesen Lerngewinn in dem Sinn, dass sie meint, „über ihn viel lernen“<sup>1167</sup> zu können und „zu wissen, wie Jona gelebt hat ... was er gemacht hat.“<sup>1168</sup>

Auch die Adaption der Unterrichtsreihe zum Thema **Licht** bleibt etwas uneindeutig und ist nicht immer in allen Zusammenhängen vollständig zu erschließen. Mit folgenden Begriffen umschreibt Ines ihre Vorstellung von Licht: Licht ist „hell“ und Licht „bringt Licht in die Welt“. Man „braucht das überall“ und „immer“ oder wenn man „umzieht“.<sup>1169</sup> Mit diesen Umschreibungen bildet Ines Licht auf einer konkret erfahrbaren, empirischen Ebene ab. Der Begriff Umzug wirkt etwas fremd und erschließt sich nicht aus dem Zusammenhang des Interviews.<sup>1170</sup>

Inhaltliche und gefühlsmäßige Rezeptionsschwerpunkte liegen bei zwei Aspekten der Malonengeschichte, die Ines fast ausschließlich textimmanent und anhand der methodischen Erinnerungshilfen adaptiert. Zum einen interessiert sie das ‚schlechte‘ Verhalten der Malonen, die nichts abgeben können, sich abwenden und nicht in der Lage sind, Freundschaften zu schließen.<sup>1171</sup> Diese sozialen Gesichtspunkte der Themen sind bei ihr von negativen Gefühlen begleitet und wecken ihr Interesse.<sup>1172</sup>

Zum anderen nennt Ines immer wieder die Tatsache, dass der Wanderer ins Land gekommen ist. Eine wirklich verständliche Erklärung bleibt sie schuldig: Unter Umständen ist er gekommen, weil er die Dunkelheit der Malonen gesehen hat.<sup>1173</sup> Aus dem Erzählduktus der Geschichte hat sie sich vermutlich eine soziale Interpretation erschlossen, wenn sie den Zusammenhang von Licht und Freundschaft benennt. Sie versteht Licht in einem übertragenen Sinn, ohne welches „niemand [...] Freunde“ hätte.<sup>1174</sup> Sie benennt ihre Freunde als „Licht“,<sup>1175</sup> sodass sich hier eine symbolische Übertragungsleistung andeuten könnte. Ein weiteres Beispiel für diesen Umgang mit Unterrichtsinhalten ist der Schreibauftrag, bei dem Ines Licht und Freude in Zusammenhang bringt (Clowngeschichte).<sup>1176</sup> Hier scheint sie eine sehr in konkreten Vorstellungen verhaftete Ebene zu verlassen und eine Übertragung vorzunehmen, denn sie nennt auch Gott in Zusammenhang mit der Lichtthematik als denjenigen, der „Licht“ in die „Welt“ bringt und der sie „geschaffen“ hat.<sup>1177</sup> Hier ist etwas Typisches in Ines' Rezeption zu finden: Sie greift eine Idee auf, die eine Abstraktions- und Strukturierungsleistung beinhaltet, und wiederholt sie, wobei nicht ganz deutlich wird, wie stark sie diese Idee internalisiert hat, weil sie dann den Gedanken mit allgemeinen, fast floskelhaften Formulierungen weiterführt. Sie kann diese Ideen auch kaum in andere Kontexte einbinden (vorangegangene Unterrichtsinhalte, ähnliche Themen, eigene Fragen, ...).

---

<sup>1165</sup> vgl. Ines1, 82-83.

<sup>1166</sup> vgl. Ines1, 243.

<sup>1167</sup> Ines1, 226; vgl. Ines1, 239.

<sup>1168</sup> Ines1, 226.

<sup>1169</sup> Ines2, 147; Ines2, 166.

<sup>1170</sup> Möglichkeiten könnten soziale Implikationen, im Sinne von ‚anderen eine Freude bereiten‘, gemeint sein, die unter Umständen in einem Unterrichtsgespräch geäußert wurden. Diese Zusammenhänge sind bei anderen Kindern dieser Lerngruppe deutlicher formuliert. Ines könnte jedoch auch an einen konkreten Umzug und die Notwendigkeit denken, den Strom für das Licht umzumelden.

<sup>1171</sup> Das schließt sie aus einer Bilddarstellung, die im Unterricht verwendet wurde. Es könnte sein, dass ihr diese Interpretation durch die dort dargestellte Körperhaltung naheliegend ist.

<sup>1172</sup> vgl. Ines2, 66; vgl. Ines2, 76.

<sup>1173</sup> vgl. Ines2, 135.

<sup>1174</sup> Ines2, 168; vgl. z.B. Ines2, 161.

<sup>1175</sup> Ines2, 187.

<sup>1176</sup> vgl. Ines2, 4-6.

<sup>1177</sup> Ines2, 194-204.

Sehr auffällig bei der Begriffs- und Vorstellungsentwicklung zum Thema **Gott** ist, dass Ines von der langen, sehr intensiven und aufwändig gestalteten Unterrichtsreihe sehr wenig rezipiert, was unter Umständen aus den schlechten Rahmenbedingungen resultiert, unter denen die Reihe stattgefunden hat.<sup>1178</sup> Sie nennt Gefühlsreaktionen, die nicht in direktem Zusammenhang mit der Unterrichtsreihe stehen: Sie ist „fröhlich“, weil Gott den Armen hilft und weil er Ninive nicht zerstört hat. Aus der Unterrichtseinheit findet sie die Lernaufgabe zur Namensfindung „spannend“, weil mit ihr die Überlegung verbunden ist, wie Gott sein könnte.<sup>1179</sup>

Es überwiegt der Eindruck, dass Ines in ihren bereits vorhandenen Vorstellungen verhaftet bleibt, die von großer Selbstverständlichkeit für sie sind, denn „Gott wusste sie schon immer“ oder alle Menschen sind Gottes „Kinder“.<sup>1180</sup>

Folgende Begriffe bringt sie mit dem Thema Gott in Verbindung: „Brot; Welt, Menschen, Freunde, lieb“, Gott ist „hilfreich“ und „hilft den armen Kindern.“<sup>1181</sup> Sie benennt ebenso Liebe, Gras und Luft sowie Sterne oder Licht in Zusammenhang mit der Gottesthematik, was sie aber nicht vertiefend einbettet bzw. nicht überzeugend erklären kann.<sup>1182</sup>

Die wenigen Aspekte, an die sie sich aus dem konkret erlebten Unterricht erinnert, werden durch die beim Interview ausgelegten Medien angeregt. Dabei erwähnt Ines häufiger die Arbeitsaufgabe, Gott in seinen Eigenschaften zu beschreiben und ihm einen dementsprechenden Namen zu geben. So nennt sie als Attribute für Gott kaum Aspekte aus der Unterrichtsreihe, sondern verbleibt in den Eigenschaftsbeschreibungen von „nett“, „lieb“ und „böse“.<sup>1183</sup> Der Unterricht hat somit nicht oder zu nicht wahrnehmbaren Begriffsumbildungen geführt. Die Grenzen dieses Prozesses scheinen ihr bewusst zu sein, denn sie sagt an einer Stelle von sich selbst, dass sie schnell vergisst, was sie im Unterricht gehört hat.<sup>1184</sup> Sie kann auch anhand der Medien die inhaltlichen Elemente nicht benennen, zum Beispiel „wo Gott in dieser Geschichte vorkommt“.<sup>1185</sup>

Bei dieser nur geringen Aneignung lassen sich allerdings immer wieder Ansätze einer möglichen Tiefgründigkeit erkennen, zum Beispiel in Ines' Frage nach ihrer Zukunft. Inwieweit dieser Fragehorizont sie wirklich erreicht und beschäftigt oder ob sie ihn in einen theologischen Kontext stellt, ist nur schwer auszumachen.

#### **8.5.4 Zusammenfassende Falldarstellung: Ines**

In ihren Nachdenkbüchern und Interviews äußert sich Ines in unaufdringlicher, nicht immer ganz verständlicher Sprache und malt einfache Bilder mit wenigen schlichten Strukturen. Insgesamt verfügt sie über keine sehr ausgeprägte Sprachfähigkeit und einen relativ geringen Wortschatz. Ihre Äußerungen sind dementsprechend nicht immer klar einzuordnen und bleiben an vielen Stellen schwer verständlich.

Die wenigen Gefühlsreaktionen von Ines beziehen sich auf konkrete Ereignisse und anschauliche Unterrichtsinhalte. Eindeutige Gefühlsreaktionen sind bei menschlichen Verhaltensweisen und

---

<sup>1178</sup> Die Unterrichtsreihe erstreckte sich aufgrund vieler Unterrichtsausfälle über einen langen Zeitraum und wurde von den Sommerferien unterbrochen. Am Ende wurde sie von der bisherigen Religionslehrerin noch zu Ende geführt, obwohl diese sich schon im Mutterschutzurlaub befand, während die neue Religionslehrerin bereits in der Lerngruppe unterrichtete. Ines ist die gerade neu begonnene Unterrichtseinheit zum Thema Brot viel präsenter, obwohl in den Aufgabenstellungen zum Nachdenkbuch und zum Interview sehr deutlich auf das Thema Gott hingewiesen wurde.

<sup>1179</sup> vgl. Ines3, 49; vgl. Ines1, 68; vgl. Ines3, 55.

<sup>1180</sup> Ines1, 243; vgl. z.B. Ines1, 4; vgl. z.B. InesNDB, 24.

<sup>1181</sup> InesNDB, 74; Ines3, 122; Ines3, 141. Hierbei handelt es sich um eine Äußerung aus dem Kontext der Unterrichtsreihe zum Thema Brot.

<sup>1182</sup> vgl. Ines3, 16-18; vgl. Ines3, 135-137; vgl. Ines2, 194-207; vgl. Ines3, 74-75.

<sup>1183</sup> Ines3, 145.

<sup>1184</sup> vgl. Ines3, 177.

<sup>1185</sup> Ines3, 30.

moralischen Einschätzungen festzustellen, so rufen Phänomene des Bösen oder der Zerstörung bei ihr negative Reaktionen hervor.<sup>1186</sup> Insgesamt äußert sie ihre Gefühle wenig differenziert, ohne eine deutliche eigene Beteiligung oder eine klare persönliche Positionierung.

Ines rezipiert den Religionsunterricht auf einer sehr nacherzählenden Ebene. Sie kann Unterrichtsinhalte, besonders die erzählten Geschichten, empathisch begleiten und in einfacher Konsequenz weiterdenken. Ihre insgesamt wenigen Weiterführungen sind in der Regel sehr textnah und bleiben in sehr konkreten und direkten Bezügen verhaftet; selten kommt sie zu zentralen Aussagen oder Erkenntnissen.

An den wenigen Stellen, an denen Ines die Text- oder die konkrete Erfahrungsebene verlässt, überträgt sie Unterrichtsinhalte auf soziale Gegebenheiten (arm sein, teilen oder Freundschaft). Ihre Begründungen erschöpfen sich in einfachen Deutungen und Erklärungsmustern. Diese Begründungen oder in die Tiefe gehenden Überlegungen stellt sie in der Regel nicht eigeninitiativ, sondern erst auf Intervention oder Nachfrage her. Dann allerdings kann Ines eigene phantasievolle Erklärungen konstruieren. In diesen Äußerungen gibt sie zu erkennen, dass sie bei direkter Ansprache religiös aufgeschlossen und ansprechbar ist, wenngleich ihre Zusammenhänge nicht immer ganz sinnvoll oder schlüssig erscheinen. In diesen Fällen benutzt sie religiöse Begriffsmuster und Grundaussagen („Gott hat die Menschen lieb“) und greift auf Sprachmuster zurück, die sie wenig reflektiert.

Ines kann sich insgesamt schlecht an die angebotenen Unterrichtsinhalte erinnern. Ihre Erinnerungen sind in der Regel an methodische Zugänge gebunden. Offensichtlich fällt es ihr schwer, Lerngegenstände langfristig oder über einen längeren Zeitraum zu speichern, da sie weiter zurückreichende Inhalte kaum rekonstruieren kann und fast ausschließlich zeitlich sehr nahe liegende Unterrichtsinhalte anspricht. Die ungünstigen Bedingungen, unter denen der Religionsunterricht in dieser Lerngruppe stattfand, verstärken diese schlechte Behaltensleistung (vgl. 7.2.1/7.2.3).

Aufgrund von Ines' großer Bereitschaft sich mitzuteilen ist relativ viel über ihre religiösen Eigenkonstruktionen und Vorstellungen zu erfahren. Ihre Gottesvorstellung trägt einige prägnante Züge und Merkmale, wie zum Beispiel die des Schutzes, der Hilfe und des Schöpfungsgedankens. Ihr Weltbild und viele damit zusammenhängende Ordnungen werden von ihr in einem dualistischen Schema gesehen: arm und reich, gut und böse. In ihren Auseinandersetzungen zeigt Ines durchgängig keine große Eigenständigkeit; sie entwickelt kaum erkennbare eigene Interpretationen oder Positionen.

Von ihren Vorprägungen außerhalb des Religionsunterrichts ist wenig zu erfahren: Ines scheint auf keine vertiefte familiäre religiöse Sozialisation zurückgreifen zu können. Sie lebt in einer konfessionsverschiedenen Familie und wird in religiösen Dingen offensichtlich kaum unterstützt. Die Basis für eine außerschulische Kontextualisierung religiöser Inhalte ist demnach nur sehr schmal. Wichtiger sind Aspekte ihres direkten Lebensumfeldes, besonders ihre Freundinnen, was sich darin äußert, dass Ines sich sehr an ihren Mitschülerinnen und ihren Lehrerinnen orientiert und sich demnach sehr außengesteuert entscheidet. Dieser Eindruck passt in das Bild der insgesamt gering ausgeprägten Selbstständigkeit der Schülerin.

Der Lernertrag, den der Religionsunterricht bei dieser Schülerin auslöst, ist ähnlich schwer zu bestimmen wie bei Sarah. Auch bei Ines verbleibt eine große Uneindeutigkeit, sei es im sprachlichen Ausdruck oder in einer klaren inhaltlichen Schwerpunktsetzung. Allerdings finden sich bei ihr noch weniger Hinweise, die zumindest auf eine religiöse Ansprechbarkeit hindeuten. Sie bleibt bei sehr

---

<sup>1186</sup> vgl. InesNDB, 29; vgl. z.B. Ines1, 52-58; vgl. z.B. Ines1, 126.

pauschalen Antworten, kann keine Vernetzungen erstellen und verfügt offensichtlich über keine religiöse Wissensstruktur. Lernprozesse und Weiterentwicklungen sind somit kaum feststellbar. Dieser eingeschränkte Lernprozess liegt vermutlich auch in der wenig ausgeprägten kognitiven Zugangsweise der Schülerin begründet. Durch die Art und Weise, wie Ines den von ihr erlebten Religionsunterricht rezipiert, wird die These von Martin Wellenreuther gestützt, dass die für lernschwächere Schülerinnen und Schüler erforderlichen kognitiven Prozesse unter anderem durch „verständliches Erklären“ besser angeregt werden als durch „Methoden selbstständigen Entdeckens“.<sup>1187</sup> Für Ines wäre zur Unterstützung ihres Lernprozesses zum Beispiel eine stärkere Strukturierung der Lerngegenstände hilfreich, die zu einer Differenzierung oder Konfigurierung der Lerngegenstände beitragen könnte. In ihren Rezeptionen ist in Ansätzen erkennbar, dass sie Unterrichtsgegenstände besser reaktivieren kann, wenn sie sich an gemeinsame Merkmale erinnert.

## 8.6 Jakob

### 8.6.1 Expression

#### Sprache<sup>1188</sup>

Seinem Alter angemessen äußert sich Jakob in der Regel **strukturiert**, detailliert und sachgerecht; seine Aussagen sind gut verständlich. Manchmal redet er etwas schnell oder drückt sich in zögerlichen und kurzen Sätzen aus, was seinen Sprachstil etwas abgehackt wirken lässt. Er macht viele Pausen und verliert hin und wieder den Faden. Manchmal scheint es fast so, als fände er keine Worte für seine Gedanken, was ihm offenbar bewusst ist, wenn er sagt: „Dass Gott einfach ... (2) ... so ... Ich weiß nicht, wie ich das beschreiben soll. ... (4) ... Mir fällt's, mir fällt's jetzt nicht ein.“<sup>1189</sup> Dieses Sprachverhalten ist ein Hinweis auf Jakobs Reflektiertheit und seine gezielte Aussageabsicht.

**Zögerliche** oder abschließende Wendungen, wie „Dazu fällt mir jetzt nichts mehr ein“<sup>1190</sup>, benutzt Jakob, wenn er bereits einiges zum Thema gesagt hat. Fast alle seiner reaktiven Gesprächsbeiträge stammen aus Gesprächsabschnitten, in denen es um zusätzliche Erklärungen zu seinen Bildern geht. Da er seine Darstellungen sehr bewusst gestaltet, erscheint es ihm offensichtlich lästig, immer wieder alles zu erklären.

Mehrfach verwendet Jakob für einen Achtjährigen **ungewöhnliche** Ausdrücke und Redewendungen, wenn er von „missligen Lagen“ oder der Schwierigkeit spricht, „die Orientierung zu ... erhalten.“<sup>1191</sup> Ein Beispiel für den eigentümlichen, kreativen und gleichzeitig eloquenten Sprachgebrauch ist der von ihm häufig verwendete Ausdruck ‚so gesagt‘, der sich vermutlich aus den beiden Ausdrücken ‚sozusagen‘ und ‚wie gesagt‘ zusammensetzt. Jakob nimmt demnach Sprachideen von außen auf und verarbeitet sie kreativ. Mit diesem sehr persönlichen Sprachstil bringt er seine vertieften Kenntnisse, sein umfangreiches Allgemeinwissen sowie seine Reflexivität und Kreativität zum Ausdruck.

J: Also, alles, so gesagt, alles, was gut war. Ham an den richtigen Gott geglaubt. Diese Ishtar war dann so gesagt bei denen vergessen. (Jakob1, 38)

<sup>1187</sup> vgl. Wellenreuther, Martin: Wie Lehrer Schüler fördern können. In: KatBl 135(2010)5. 327-328.

<sup>1188</sup> Jakobs Sprache zeigt in nur zwei Kategorien hohe Werte: Er äußert sich 17-mal zögerlich/ablehnend und 14-mal reaktiv. Ansonsten sind in der Kategorie „kurz und unvollständig“ zwei Nennungen, in der Kategorie „ausführlich“ fünf Nennungen und in der Kategorie „ungewöhnlich“ acht Nennungen zu finden. Es gibt keine unklare Äußerung.

<sup>1189</sup> Jakob3, 30.

<sup>1190</sup> vgl. z.B. Jakob1, 40; vgl. z.B. Jakob2, 10; vgl. Jakob3, 42.

<sup>1191</sup> Jakob 3, 188; Jakob 2, 128.



## Ästhetisches Ausdrucksverhalten<sup>1192</sup>

Jakob nutzt die ästhetischen Gestaltungsmittel intensiv, um seinem kognitiven Aufnahme- und Verarbeitungsprozess und somit auch seinen Gedanken und Fragen Ausdruck zu verleihen und eine Form zu geben. Er gestaltet seine Bilder sehr bewusst und überlegt sehr genau, wie er sie gestalten will: „Ich hab da Jona im Fisch gemalt“ und „Also, wenn das speziell nur für dieses Bild wär, würd ich’s hinschreiben: die Flucht von Jona.“<sup>1193</sup>

Bereits in seinen Zeichnungen und Kommentaren zu Unterrichtselementen ist diese bewusste Ausdrucksgestaltung zu erkennen. Die einfachen, klaren Bilder, die häufig als Umrisszeichnungen gestaltet sind, bringen zentrale Merkmale und Situationen der Geschichten zum Ausdruck. So wird Jona in einer Bilderfolge als derjenige dargestellt, der mit dem Schiff flüchtet und der sich im Bauch des Fisches befindet. Oder Jakob zeichnet als zentrales Element der Unterrichtsreihe zum Thema Licht die Situation der Malonen vor der Sonnenerfahrung. Der Titel „Das Haus mit der Mauer“<sup>1194</sup> ist sehr sachlich beschreibend gewählt; dieser fasst für Jakob wesentliche Aspekte der Geschichte zusammen.

In einer Mischung von rationaler Durchdringung und ästhetischem Gestaltungswillen nutzt Jakob Farben, Formen und perspektivische Zeichnungen, um seinen Aussagen eine sachangemessene und aussagekräftige Form zu verleihen (**Form-Inhalts-Relation**). Jonas Fluchtschiff rüstet er mit einer türkischen Flagge aus, weil sich Tarschisch (seiner Meinung nach) in der heutigen Türkei befindet.<sup>1195</sup> Er lässt Laternen besonders „strahlen“ und stellt Menschen „im Vordergrund“ dar, damit sie „in die Augen fallen“.<sup>1196</sup>

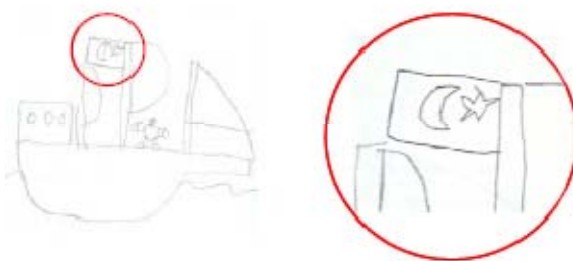


Abb. 25: JakobNDB, 20.

Jakob nutzt viele seiner Bilder auch, um **Inhalte zu deuten** und weiterzuführen. Damit interpretiert er zum einen konkrete Unterrichtsinhalte, wie die gehörten Geschichten, und stellt zum anderen lebensweltliche Situationen dar, die er aus unterrichtlichen Impulsen heraus entwickelt. Darunter fallen auch vereinzelte theologische Interpretationen, wie zum Beispiel seine Gottesvorstellung.



Abb. 26: Jakob NDB, 14.

I: Und wo wäre dann Gott auf deinem Bild? Das du jetzt malen würdest – mit dem Fußball?

J: Der würde auch wieder ein Vogel sein können. Denn ein Vogel kann ja fliegen und man sagt ja oft, Gott ist im Himmel.

I: Mhm.

J: Also, der kann dann allein in`n Himmel fliegen, ohne so was ...

I: Das heißt, Gott ist öfter ein Vogel?

J: Ja, glaube ich.

(Jakob1, 275–280)

<sup>1192</sup> Jakob malt einmal in illustrativer Absicht und 15-mal bzw. neunmal Unterrichtselemente. An 11(10) Stellen sind Form-Inhalt-Relationen, an 14 (9) Stellen eigene Deutungsansätze und an fünf Stellen persönliche Erfahrungen zu erkennen.

Die Zahlenwerte vor der Klammer beziehen sich auf alle Nennungen; die in den Klammern lediglich auf die Nennungen in den Interviews; d.h. ohne die Werte der Nachdenkbücher. Häufig wurden diese in den Interviews noch einmal angesprochen wurden und würden somit doppelt gezählt (vgl. 13.5).

<sup>1193</sup> Jakob 1, 80; Jakob1, 77.

<sup>1194</sup> Jakob2, 73.

<sup>1195</sup> vgl. Jakob1, 73.

<sup>1196</sup> vgl. Jakob2, 188; vgl. Jakob2, 89.

Jakobs Gestaltungen tragen Elemente von **hoher Eigendeutung** und persönlicher Bedeutsamkeit. Er schreibt den Protagonisten bestimmte Gedanken zu, stellt Vermutungen an, ob in Malon Gräser gewachsen sein können und ob es dort demzufolge überhaupt Strohdächer geben könne, die er zuvor gezeichnet hat.<sup>1197</sup> Wenn er persönliche Erfahrungen gestaltet, nimmt er fast ausschließlich Elemente seiner ihn direkt umgebenden Umwelt auf: den Schulhof, sein Haus und seine Familie.<sup>1198</sup> Seine Bilder sind in der Regel von einer großen Realitätsnähe gekennzeichnet. In seiner Sprache und in seinem Ausdrucksverhalten zeigt Jakob somit eine sehr aktive Umgangsweise mit den angebotenen Unterrichtsgegenständen, die er auf eine kreative Art und Weise weiterzuführen weiß.

### 8.6.2 Rezeption<sup>1199</sup>

#### Emotionale Einstellung

Jakobs positive Gefühle beziehen sich hauptsächlich auf drei große Themengruppen:

**Positiv** besetzt sind für ihn erstens die Wendepunkte der Erzählungen des Religionsunterrichts: Er freut sich mit Jona über dessen Entkommen aus dem Fischbauch<sup>1200</sup> und ist fröhlich über das Erscheinen der Sonne in der Geschichte ‚Wie die Sonne in das Land Malon kam‘.<sup>1201</sup> Ebenso findet er an der Elia-Perikope „schön“<sup>1202</sup>, dass Elia Gott im leisen Wind erfährt. In diesen positiven Äußerungen verbindet Jakob demnach die angebotenen Unterrichtsinhalte mit seiner Lebenswirklichkeit und seiner persönlichen Einstellung („ich stell`s mir schön vor“).<sup>1203</sup>

Eine kognitive, rational geprägte Auseinandersetzung mit den Inhalten des Religionsunterrichts spricht Jakob sehr an und wird von ihm deutlich bevorzugt. Das Nachdenken und die Gespräche im Religionsunterricht finden seine positive Zustimmung, wenn er sagt: „[...] die Fragen fand ich sehr schön und nicht so schwierig“ oder „das Thema [...] find ich sehr nett“ oder „wir dass hier durch-, mhm, also die ganzen Sachen so gesagt, also [...] durchgenommen haben, denn das war eigentlich ganz schön.“<sup>1204</sup>

Drittens ist der Themenbereich der Gotteserfahrungen für Jakob noch stärker positiv und gleichzeitig intensiv besetzt. So kann er das Fröhlichsein als ein Zeichen der Nähe Gottes erfahren und deuten.<sup>1205</sup> Diese Nähe wird für ihn auch in menschlicher Zuwendung erfahrbar, zum Beispiel als Trost in Situationen der Traurigkeit.

J: Nein, doch wenn ich traurig bin. Dann find ich, dass Gott in meiner Nähe ist, also, dass Gott wie mein Papa ist, der mich dann tröstet, wenn ich zum Beispiel hingefallen bin und mir das Knie aufgeschürft hab und das dann total stark blutet und dann ... merke ich, dass Gott in meiner Nähe ist. (Jakob3, 153)

Bei den eher **negativ** geprägten Grundformen findet sich die für Jakobs Ausdrucksweise bezeichnende Mischung aus persönlicher Beteiligung und intellektueller Sichtweise. So ist es für ihn traurig, wenn Geschichten zu Ende gehen, wie die Jona-Erzählung, deren Ende er als nicht abgeschlossen und damit auch als nicht zufriedenstellend empfindet. „Langweilig“<sup>1206</sup> wäre die Vorstellung,

<sup>1197</sup> vgl. Jakob2, 57; vgl. Jakob2, 87.

<sup>1198</sup> vgl. z.B. Jakob2, 283-285; vgl. z.B. Jakob1, 267-272.

<sup>1199</sup> In emotional geprägter Ausdrucksweise werden von Jakob 20 (17) Positivnennungen, zehn Negativnennungen, eine unentschiedene, keine kritisch-ablehnende und 30 (27) intensive Erfahrungen genannt.

<sup>1200</sup> vgl. Jakob1, 52.

<sup>1201</sup> vgl. Jakob2, 49-50.

<sup>1202</sup> vgl. Jakob3, 51.

<sup>1203</sup> Jakob3, 51.

<sup>1204</sup> Jakob3, 62; Jakob3, 126; Jakob3, 56-58.

<sup>1205</sup> vgl. Jakob3, 141; vgl. Jakob3, 51.

<sup>1206</sup> Jakob2, 98.

ohne Freunde zu sein. Aber als wirklich negativ („komisch“, „doof“, „unheimlich“)<sup>1207</sup> empfände Jakob ein Leben ohne Licht. Dieser Gedanke, wie ein Land ohne Licht sein könnte, beschäftigt ihn emotional und rational immer wieder.<sup>1208</sup>

Diese Grundtendenz des Jungen, seine emotionale Einstellung auch immer rational zu hinterfragen bzw. sie kognitiv zu durchdringen, findet sich auch bei den **intensiven** Gefühlen. Denn er ist häufiger „gespannt“<sup>1209</sup>, wie der weitere Verlauf der Erzählungen und Geschehnissen vorzustellen sei. Er will wissen, wie sich die Geschichten fortsetzen oder was die Protagonisten weiter erleben: „Weil ich gerne mehr über diese Geschichte über-, erfahren hätte. Also, dass sie weitergehen würde“<sup>1210</sup>. Darüber hinaus interessiert es Jakob, die Geschichten rational noch tiefer zu ergründen. Dieses Interesse ist bei ihm häufig von intensiven Gefühlen begleitet. Er denkt lange darüber nach, warum Jona keine Angst hatte und trotz des Sturms auf hoher See ruhig weiterschlafen konnte. Es beschäftigt ihn, warum Jona und der Wanderer nicht weggeschickt, sondern ohne Widerstände von den Niniviten bzw. den Malonen aufgenommen wurden.

J: Mhm, ja, dass Jona keine Angst hatte, bei diesem riesengroßen Sturm! Ich meine, da, da, die, das, das Land ist mindestens noch nen paar Kilometer entfernt. (Jakob1, 60)

J: Ja, ich fands ein bisschen komisch, wo die sonst da sich immer geprügelt haben und so. Dass die jetzt nicht Jona umgebracht haben. Wenn jemand, der doch ganz komisch war und ... ganz böartige und so. Und ... ich glaube ... die ... Wieso ham die den nicht umgebracht? Wenn ... (4) ... ne, alles so böartige Menschen und ... das is n bisschen komisch. (Jakob1, 147)

In der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Parabeln zur Gottesreihe sucht Jakob nach Erklärungen, was er ebenfalls mit intensiven Gefühlsregungen zum Ausdruck bringt. Seine Gefühle sind nicht so impulsiv und unmittelbar wie bei anderen Kindern, sondern wirken kognitiv durchdrungen. Diese sehr charakteristische Rezeption von intensiver Durchdringung und gleichzeitiger emotionaler Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Inhalten zieht sich durchgängig durch das gesamte Schuljahr.

### **Ebene der Auseinandersetzung**<sup>1211</sup>

Auch auf der Ebene der Auseinandersetzung ist Jakobs sprachliche und reflexive Kompetenz zu erkennen, sich mit den Unterrichtgegenständen auseinanderzusetzen und diese sachgerecht wiederzugeben. Er bringt sie häufig mit eigenen Erfahrungen in Zusammenhang und versieht sie mit Wertungen und Interpretationen, was sich in der hohen Anzahl reflektierter und persönlich bedeutsamer Äußerungen niederschlägt.

In den **nacherzählenden** Beiträgen stellt Jakob die narrativen Teile des Unterrichts sehr detailliert, sprachlich versiert und in großer Klarheit ausführlich dar. Er wiederholt wichtige Aussagen, versieht sie mit eigenen Interpretationen und belegt sie teilweise mit persönlichen Bewertungen.

J: Bei Mose, also, ich glaub, Gott hat ..., Mose hat ja die ganze Zeit, ist ja immer zum König gegangen und hat ja gesagt: Ramses, lass mein Volk gehen! Und der hat das dann nicht gemacht und Gott hat dann die zehn Plagen übers Land geschickt und eine Plage war, dass alle Kinder starben. Ähm, die, ... dass in den Häusern, wo kein Blut von einem geschlachteten ... ähm ... (5) ...

I: Lamm?

J: ... Lamm, ähm, ging, also dass da, wo kein Blut von einem Lamm, also wo kein Kreuz aus Lammblood an der Tür war und ... ich glaub, die mussten auch das Fleisch irgendwie gesäuert oder so essen, und das würde mir nicht so gut schmecken {lacht} ... Und da sind ja auch Kinder dran, dabei gestorben. Und ... und das mit dem Hagel, das fand ich auch ein bisschen brutal, denn ... ich würd nicht gerne von einem Hagelkorn erschlagen werden. (Jakob3, 133-135)

<sup>1207</sup> Jakob2, 208; Jakob2, 126; Jakob2, 208.

<sup>1208</sup> vgl. z.B. Jakob2, 196.

<sup>1209</sup> Jakob1, 50; Jakob1, 65; Jakob2, 46.

<sup>1210</sup> Jakob1, 56.

<sup>1211</sup> Im Kategorienbereich „Auseinandersetzungsebene“ finden sich acht Nacherzählungen, 17 (14) reflektierende Beiträge und 46 (40) persönlich bedeutsame Zusammenhänge. Vier Äußerungen sind in sehr allgemeiner Ausdrucksweise gehalten.

Auf der Ebene der **reflektierten** Auseinandersetzung findet Jakob Begründungen und Erklärungen, stellt viele Fragen und sucht nach weiteren Erläuterungen oder möglichen Alternativen zu den Geschichten. Er erschließt aus den angebotenen Inhalten eine oder mehrere zentrale Fragestellungen, die ihn vorrangig interessieren. Er denkt darüber nach, welche Konsequenzen die dargestellten Ereignisse haben könnten. Häufig haben diese derart durchdrungenen Sachverhalte starke lebensweltliche und persönlich bedeutsame Bezüge (Angst) und sind emotional belegt (s.o.). An diesen Stellen ist Jakob sehr interessiert und in seinem kritischen Fragebewusstsein angeregt. Die Themen dieser reflektierten Auseinandersetzungen beziehen sich vornehmlich auf Bereiche wie Jakobs Gottesvorstellung oder kognitive Konflikte (Wie kann es ein Land ohne Licht geben? Warum hatte Jona keine Angst?). Eine Reaktion, die in diesem Zusammenhang immer wieder auftritt, ist das Erstaunen darüber, dass jemand nicht abgelehnt oder weggeschickt wird.

J: Das fand ich interessant, weil, wieso ham die den nicht ei-, wieso ham die den nicht einfach weggeschickt. Und: „Ach, was erzählt der denn für'n Quatsch!“ Das fand ich sehr interessant. ... Wieso die den nicht gesagt haben: Geh doch weg! Mhm, was erzählst du denn für'n Quatsch. Das fand ich sehr interessant. (Jakob2, 180)

Dahingegen bleiben Jakobs Reaktionen bei Fragen, die eine stärkere theologische Orientierung zeigen, deutlich bedächtiger, vorsichtiger und zurückhaltender. In seiner fragenden Grundeinstellung durchdenkt und interpretiert er auch die theologischen Dimensionen. Der gedankenexperimentelle Umgang mit dem Inhalt steht für ihn stärker im Vordergrund.

J: Denn das Thema `Vergleiche mit Gott` find ich sehr nett, denn das `Vergleiche mit Gott` das hab ich noch nie, so gesagt, ... mir durch den Kopf gehen lassen und ... deswegen fand ich das, ... also, deswegen war ich fröhlich, als wir das durchgenommen haben. (Jakob3, 126)

In nur wenigen Beiträgen drückt sich Jakob in **allgemeinen** Formulierungen aus. Interessanterweise sind sie fast immer mit Aussagen verbunden, aus denen seine innere Beteiligung spricht. Unter Umständen wählt er diese Ausdrucksweise, um ernsthafter und glaubwürdiger zu wirken.

J: Und ich find's auch nen bisschen doof, denn, tja, man weiß da nicht, wo man hingeht. Wenn man wandern will. Dann nimmt man die falsche Abzweigung und landet dann, ich weiß nicht wo. Irgendwo, wo man eigentlich gar nicht hingehen will. (Jakob2, 200)

Jakobs deutliche Neigung, **persönlich bedeutsame Bezüge** in seine rationalen Auseinandersetzungen einzubringen, drückt sich in erster Linie im Umgang mit seinem familiären Umfeld aus. Er berichtet viel von seiner kürzlich erst verstorbenen Großmutter und seinem Vater.<sup>1212</sup>

Ein zweiter Bereich, in dem Jakobs persönliche Meinung explizit und eindeutig zum Ausdruck kommt, ist seine Gottesvorstellung. Besonders beeindruckt hat ihn die Elia-Erfahrung, Gott in der Stille zu spüren, und es erstaunt ihn, dass Gott in der Jakoberzählung in Träumen aufscheint.<sup>1213</sup> Er empfindet einige Maßnahmen Gottes, wie die Plagen in Ägypten, als „brutal“.<sup>1214</sup> Für Jakob ist es wichtig, „dass man auf Gott hören soll.“<sup>1215</sup> Für ihn hat Gott etwas mit seinem „Leben zu tun“ und er ist „wertvoll“.<sup>1216</sup>

In der Beschäftigung mit den theologischen Inhalten denkt er häufig auf einer anthropologischen oder ethisch-moralischen Ebene mit. So sind ihm neben seiner Familie seine Freunde wichtig.

<sup>1212</sup> vgl. z.B. Jakob2, 274; vgl. z.B. Jakob3, 171-172; vgl. z.B. Jakob3, 153.

<sup>1213</sup> vgl. Jakob3, 51; vgl. Jakob3, 34.

<sup>1214</sup> Jakob3, 135.

<sup>1215</sup> Jakob1, 180.

<sup>1216</sup> Jakob3, 205; Jakob3, 180.

Tiere dürfen nicht verletzt werden<sup>1217</sup> und Menschen sollten sich möglichst „nicht beschimpfen“, sich „verstehen“<sup>1218</sup> und sich wieder vertragen.

Es ist Jakob ein persönliches Anliegen, die Besonderheiten oder Einmaligkeiten der Geschichten, zum Beispiel der biblischen Erzählungen, hervorzuheben.<sup>1219</sup> Diese Einzigartigkeit zeichnet biblische Figuren, wundersame Elemente und ungewöhnliche Ereignisse der Geschichten aus.

Vielleicht sind dieses persönliche Interesse und die hohe Bedeutsamkeit, die Jakob den Unterrichtsinhalten zuspricht, der Grund dafür, dass er zu einem insgesamt positiven Urteil über den Religionsunterricht kommt. Denn er schätzt die „Geschichten“<sup>1220</sup> des Religionsunterrichts als besonders wichtig ein und findet „den Religionsunterricht schön, weil es so spannend ist.“<sup>1221</sup> Das korrespondiert mit einer Darstellung, die er am Ende des dritten Schuljahres zeichnet:<sup>1222</sup> Er malt eine sitzende Schulklasse vor einer erzählenden Lehrerin. In dieser realitätsnahen und ausdrucksstarken Gestaltung besteht für Jakob der Religionsunterricht zentral aus dem Kontaktgeschehen und dem Erzählen von Geschichten.

### Rezeptionsweise<sup>1223</sup>

In allen drei Interviews benennt Jakob wichtige Aspekte zu allen Unterrichtsthemen. Er kann sich auch ohne Unterstützung bereits an viele Details des Unterrichts erinnern und sie mit Gedächtnishilfen häufig noch detaillierter darstellen.

Bei den **spontanen Erinnerungen** gibt er besonders die narrativen Teile des Unterrichts ausführlich wieder, was an der Erzählung der Malonen-Geschichte sichtbar wird.<sup>1224</sup>

J: Und ... (4) ... ja, ... (2) ... dann als sie so zusammen waren, war das ganz hell, weil die ihre, ja, ihre Laternen auch, zusammen machen die mehr Licht. Also, ... und ... dann ham die sich vertragen und ham gemerkt: Oh, zusammen ist das, ist das doch sehr nett, sehr nett. Wieso lassen wir es denn nicht so? Wieso machen wir das nicht jeden Tag und treffen uns manchmal und unterhalten uns. Dann ham die die Mauern abgerissen, wurden immer freundlicher. Aber eines Tages ging der Wanderer weg und dann ham sich die Malonen gefragt: Sollen wir, sollen wir jetzt wieder anfangen, uns zu streiten und uns aus dem Weg zu gehen und uns zu beschimpfen? Und ja, die ham sich dann dafür entschieden, dass die sich weiter vertragen.

I: Mhm.

J: Und eines Tages kommt dann die Sonne. Über die Berge. (Jakob2, 6-8)

Jakob verbleibt jedoch nicht auf der rein nacherzählenden Ebene: Er schmückt seine Berichte aus und füllt sie mit eigenen Deutungen und Wertungen. Vor allem die kürzeren, weniger narrativen Beiträge zur Gottesreihe sind deutlich reflektierter und distanzierter. Auch die Jona-Erzählung beginnt er mit einer kurzen, stark wertenden Einführung.

Also, ich finds schön, dass wir ü-, über Jona geredet hatten. Aber ich fands nen bisschen komisch, dies's Ende. Ich fand, das hört sich gar nicht richtig wie 'n Ende an. Eher so, als würde man mitten in ner Geschichte aufhören. Das fand ich nen bisschen komisch. (Jakob1, 4)

Jakobs Erinnerung verläuft teilweise über den Rückgriff auf methodische Zugänge. In der Regel konzentriert sich seine Wiedergabe jedoch auf wesentliche und häufig strukturierende Details der Unterrichtsinhalte. Bei Jona ist es dessen Schicksal bei der Erfüllung des Auftrags. Die Lichtreihe reduziert er auf die Malonen-Geschichte und bei der Unterrichtsreihe zu Gott deutet er eher kurz

---

<sup>1217</sup> vgl. Jakob3, 130-131; vgl. Jakob3, 200.

<sup>1218</sup> Jakob2, 194; vgl. Jakob2, 91.

<sup>1219</sup> vgl. Jakob1, 135; vgl. Jakob2, 241.

<sup>1220</sup> vgl. Jakob3, 93; vgl. Jakob3, 260.

<sup>1221</sup> Jakob2, 255.

<sup>1222</sup> vgl. JakobNDB, 83-84.

<sup>1223</sup> An 13 (acht) Stellen berichtet Jakob in spontaner Erinnerung von seinem erlebten Religionsunterricht. Als Erinnerung mit Gedächtnisstützen finden sich zehn Nennungen. Fast ebenso viele (11) sind im Bereich des Nicht-Wissens zu konstatieren.

<sup>1224</sup> Diese Nennungen decken sich zum großen Teil mit den Kategorisierungen der nacherzählenden Rezeption.

an, dass sie mit Vergleichen gearbeitet und Geschichten gehört hätten, die er jedoch nicht näher ausführt.

In seiner Erinnerung **mit Gedächtnishilfen** vertieft Jakob seine bislang genannten Gedanken und weitet sie geringfügig aus. Die Jona- und die Lichtreihe ergänzt er jeweils um Schilderungen der Niniviten bzw. des Landes Malon.<sup>1225</sup> Die Gottesreihe rezipiert er stärker mit den Erinnerungsstützen: Um sich zu erinnern, greift er auf Arbeitsmaterialien zurück, führt noch einmal die Vergleiche aus und erzählt dann ausführlicher die Parabelgeschichte von Emil, dem Fisch. Auch hier bewegt er sich auf einer Metaebene, nimmt Unterrichtsgegenstände rasch auf, fasst sie schnell zusammen und bewertet sie. An einer Stelle sagt er selbst: „[...] soll ich jetzt darüber ... dazu was erzählen, dazu fällt mir noch ganz, ganz viel ein.“<sup>1226</sup>

Jakob reagiert häufig mit Ausdrücken des **Nicht-Wissens**, wenn er nach Vorkenntnissen, eigenen Vorstellungen oder übergreifenden Zusammenhängen gefragt wird. Vor allem spontane Anfragen, unterrichtliche Inhalte deutlich auf sein Leben zu beziehen oder sie in Zusammenhang mit einem anderen Thema zu sehen, fallen ihm offensichtlich schwer.

I: Und dann hat das was auch mit deinem Leben zu tun?

J: Mmh, nö. (Jakob1, 188-189)

I: Gibt es ein Thema, das was damit zu tun haben könnte?

J: Nein ... (8) ... (Jakob2, 238-239)

Dieser Befund erstaunt vor dem Hintergrund, dass sich Jakob die Themen reflexiv erschließt und durchaus Zusammenhänge herstellen kann. Der Großteil dieser Zusammenhänge bezieht sich jedoch auf solche, die von ihm selbst thematisiert werden. Bei diesen gezielteren Nachfragen findet er offensichtlich nicht so schnell eine Antwort (vgl. 8.6.3). Ansonsten passt es in das Bild von Jakob, dass er auch ehrlich sagt, wenn er etwas nicht weiß oder ihm nichts weiter einfällt.

### 8.6.3 Konstruktion

#### 8.6.3.1 Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen<sup>1227</sup>

##### Vorhandene religiöse Vorstellungen

Die von Jakob häufig erwähnten religiösen Vorkenntnisse beziehen sich fast ausnahmslos auf sein Gottesbild. Dabei formuliert er seine Gedanken in der Regel eindeutig und in raschen sowie verständlichen Aussagen, was auf seine klaren Vorstellungen hinweist. In dementsprechend manifesten Bildern ist Gott für den Jungen „überall“, und er kann zur gleichen Zeit an unterschiedlichen Orten sein: „Ja, der ist hier, auch da, der ist einfach überall. Zur gleichen Zeit praktisch.“<sup>1228</sup> Dieses „Überall-Sein“ kann bedeuten, dass Gott sich irgendwie „teilen“<sup>1229</sup> kann.

Damit hängt die Vorstellung zusammen, dass Gott in verschiedenen Gestalten auftreten kann: Er kann in Jakobs Vorstellung zum Beispiel ein „Vogel“ oder eine „Ameise“ oder auch ein „Baum“ oder ein „Mensch“ sein.<sup>1230</sup> Allen Gottesbildern gemeinsam ist, dass er unauffällig bleiben will und

<sup>1225</sup> Zu dieser Verbindung wurde er unter Umständen durch eine Bodenbilddarstellung angeregt.

<sup>1226</sup> Jakob1, 23.

<sup>1227</sup> Für die Kategorie der religiösen Vorerfahrungen und Vorstellungen wurden von Jakob 29 (26) Angaben gemacht. Dagegen fällt der Bereich der Vorkenntnisse aus dem Religionsunterricht mit acht (sechs) Stellen deutlich ab. 37 (32) Inhalte beziehen sich auf Kenntnisse außerhalb des Religionsunterrichts. Es gibt keine Nennung zu Versatz- oder Bekenntnissätzen.

<sup>1228</sup> Jakob2, 252.

<sup>1229</sup> vgl. Jakob1, 224.

<sup>1230</sup> Jakob1, 238; Jakob1, 254; Jakob1, 248; Jakob1, 252.

„nicht so wie die Fußballfans [ist], die zeigen sich ja so“, sondern „der tarnt sich, so gesagt.“<sup>1231</sup> Jakob scheint ein eher unaufdringliches, unspektakuläres und unter Umständen auch indirektes Auftreten Gottes zu präferieren, was auch seiner Rezeption der biblischen Elia- und Jakob-Erzählungen entspräche (vgl. 8.6.2).

Diese Vorstellungen sind nicht immer widerspruchsfrei: Neben der Vielgestaltigkeit und der Omnipräsenz nennt Jakob auch das Bild, dass Gott auf einer Wolke thront und auf die Menschen aufpasst. Diese in einem ‚Oben‘ verortete Himmelsvorstellung führt er jedoch nicht weiter aus. An nur einer Stelle spricht er, wenn auch sehr indirekt, vom Himmel, in den/dem Gott „fliegen“<sup>1232</sup> kann.

Diese Vorstellungen scheinen bei Jakob keine Widersprüche zu evozieren; er kann offensichtlich mit der Offenheit und Uneindeutigkeit gut umgehen, wobei die häufigere Nennung der Omnipräsenzvorstellung auf seine Präferenz hinweisen könnte.

Die unterschiedlichen Formen, die Gott annehmen kann, bieten vielfältige Schutzmöglichkeiten. Gott kann in Form eines Steins oder „Huckels“ im Rasen auftauchen, der Jakob zwar hinfallen lässt, aber größeren Schaden von ihm abhält.<sup>1233</sup> Außerdem ist dieser Schutz für Jakob nicht direkt, sondern nur indirekt spürbar. Auch hier spricht er sich gegen ein direkt erfahrbare Eingreifen Gottes in sein Leben aus.

J: Mhm, weil, äh, weil er unsichtbar ist. Weil, weil bei einem Fußballspiel zum Beispiel, mhm, damit man nicht denkt, dass Gott einem geholfen hat. Sondern dann hilft zwar Gott einem, ohne dass, dass der Schiedsrichter es merkt, so gesagt. (Jakob2, 299)

Die positive Zuwendung Gottes nennt Jakob „Glück“. Falls Menschen kein Glück haben, dann haben sie sich - nach Jakobs Vorstellung - unter Umständen nicht adäquat verhalten, wenn sie „vielleicht, ähm, gesündigt oder so was oder Quatsch ... gemacht [haben]“<sup>1234</sup>. Diese Aussagen Jakobs deuten auf eine Do-ut-Des-Vorstellung der direkten Einflussnahme hin, wohingegen an anderen Stellen die Einflussnahme Gottes auf das menschliche Leben nicht klar und dauerhaft ausgeprägt erscheint. Unter Umständen ist Jakobs Vorstellung auch mehrperspektivisch: Menschen können Gott durchaus beeinflussen, während Gott seinen Einfluss nur indirekt wirksam werden lässt. Nach Jakobs Ansicht können Menschen über das Beten zu Gott in Kontakt treten.<sup>1235</sup> Gott ist für ihn besonders dann zu spüren, wenn sein Vater ihn tröstet und wenn er fröhlich ist.<sup>1236</sup>

An einer Stelle thematisiert Jakob eine weitere Vorstellung, wenn er von seiner verstorbenen Großmutter spricht, von der er nicht genau weiß, ob sie „in der Erde“ ist oder wie ein „Geist herumfliegt“ und „Gutes tut“<sup>1237</sup>. Hier zeigen sich Ambivalenzen einer hybriden Vorstellung, was nicht untypisch für Kinder dieses Alters ist und sich bei Jakob in seinen wechselnden, teils sehr realitätsbezogenen, teils sehr abstrahierenden Erschließungen widerspiegelt.

### Vorkenntnisse aus dem Religionsunterricht

Jakob nimmt an nur wenigen Stellen Bezug auf Vorkenntnisse aus dem bisherigen Unterricht. Allerdings kann er sich gut daran erinnern, dass eine der Geschichten zur Gottesreihe bereits im ersten Schuljahr thematisiert wurde, was er gleich mehrfach erwähnt.

---

<sup>1231</sup> Jakob1, 240.

<sup>1232</sup> Jakob1, 278.

<sup>1233</sup> vgl. Jakob3, 239.

<sup>1234</sup> Jakob3, 108.

<sup>1235</sup> vgl. Jakob2, 305-312.

<sup>1236</sup> vgl. Jakob3, 141; vgl. Jakob3, 153.

<sup>1237</sup> Jakob2, 274.

An drei anderen Stellen erinnert er sich nicht nur an reine Inhaltsaspekte, sondern erschließt diese in möglichen Parallelen und Bezügen. Die Parallele zwischen den Psalmen und Jona sieht er darin, dass beide etwas zum Guten wenden wollen.<sup>1238</sup> Die Ostererfahrung der Jünger interpretiert er als eine Lichterfahrung der Freude<sup>1239</sup>, und Jona ordnet als einen Boten Gottes ein.<sup>1240</sup> Auch wenn Jakob ein hohes Denk- und Abstraktionsvermögen zeigt, stellt er nur vereinzelt Bezüge zum vorangegangenen Lernstoff her. Auch hier sind erstaunlich wenig Kontextualisierungen festzustellen, wie es bereits bei anderen Verknüpfungen zu sehen war.

### Vorkenntnisse und Erfahrungen außerhalb des Religionsunterrichts

Jakobs außerschulische Bezugsgrößen und Erfahrungsbereiche sind relativ klar abzugrenzen. Allen voran nennt er seine Familie. Sein Vater erhält die Rolle des Helfers, der Jakobs Fußballverletzungen verarztet. Seiner Schwester gegenüber fühlt sich der Junge dagegen als Beschützer. Er spricht ebenfalls von seiner toten Großmutter und seiner Cousine. Dieses familiäre Beziehungsgeflecht scheint für Jakob enorm wichtig.

J: Gott ist wie ein Vater, denn ... beim Fußball, ich und Papa spielen ja manchmal Fußball, da ist mir der Lederball gegen die Nase geknallt und da hatte ich Nasenbluten und dann hat mir mein Papa ein Kühlakku geholt und ein Taschentuch und ja, ... (6) ... das würd sicherlich auch Gott machen. (Jakob3, 190)

J: Und möglichst lange R. (Name der kleineren Schwester) helfen will, meiner kleinen Schwester. Denn, ja, manchmal braucht die auch Hilfe. Die, die wird manchmal geärgert und da geh ich dazwischen und helf ihr. (Jakob2, 215)

Darüber hinaus nennt Jakob oft seine Freunde, wobei er diese nur einmal konkretisiert, sonst kaum näher bezeichnet („Freunde können auch ein Licht für einen sein“)<sup>1241</sup>. Dennoch scheinen auch sie eine wichtige Rolle in seinem Leben zu spielen.

Außer diesen personalen Erfahrungsbereichen nennt Jakob noch weitere Themen: Ein mögliche Dunkelheitserfahrung beschäftigt ihn intensiv und die damit verbundene Orientierungslosigkeit. Auf diese negativ besetzte Erfahrung kommt er immer wieder zu sprechen.

Des Weiteren nennt Jakob beiläufig noch weitere schulische oder außerschulische Themen, wie fächerübergreifende Unterrichtsprojekte (Frage der Woche, Expertenstunde) oder Freizeitbeschäftigungen (Fußball, Hockey).

Als Kennzeichen einer religiösen Sozialisation nennt der Junge eine Kinderbibel, die er allein oder mit seiner Mutter liest und die er mit dem im Unterricht eingesetzten Text vergleicht: „Und ... mehr Unterschiede gab's bei meiner Geschichte nicht.“<sup>1242</sup> Demensprechend ist ihm die Bibel durchaus ein Begriff.

Nur kurz erwähnt Jakob die Schulmesse, die Sonntagsmesse<sup>1243</sup> und seinen Kommunionunterricht.<sup>1244</sup> Darüber hinaus sind keine kirchlichen Bezüge festzustellen. Nach seinen Angaben spielt Religion in seinem Elternhaus eine „kleine“ Rolle, weil sie „nie Beten“.<sup>1245</sup>

<sup>1238</sup> vgl. Jakob1, 212-214.

<sup>1239</sup> vgl. Jakob2, 228.

<sup>1240</sup> vgl. JakobNDB, 34; vgl. Jakob1, 122-125.

<sup>1241</sup> Jakob2, 110.

<sup>1242</sup> Jakob3, 118; vgl. auch Jakob1, 94-96.

<sup>1243</sup> Jakob nennt die Samstagsmesse, evtl. spricht er hier von einer Vorabendmesse; vgl. Jakob3, 205. An anderer Stelle spricht er vom Kommunionunterricht, der u.U. samstags stattfindet; vgl. Jakob2, 268-270.

<sup>1244</sup> vgl. Jakob2, 268; vgl. Jakob3, 207-209.

<sup>1245</sup> JakobNDB, 11-12; vgl. Jakob2, 271-280.



### 8.6.3.2 Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte<sup>1246</sup>

#### Weiterführung und Vertiefung unterrichtlicher Zusammenhänge

Jakobs Interesse und Offenheit lassen ihn über die angebotenen Unterrichtsinhalte weiter nachdenken und sie weiterentwickeln. In der Regel greift er Aspekte aus den Geschichten auf, führt diese rational weiter und lässt sich gleichzeitig von ihnen emotional und persönlich ansprechen.<sup>1247</sup>

Inhaltlich lassen sich in seinen Weiterführungen drei Gruppen ausmachen:

In der ersten setzt sich Jakob auf textimmanenter Ebene mit den Geschichten auseinander, indem er die konkreten Handlungen der Akteure weiterdenkt und mögliche Fortsetzungen entwickelt (vgl. 8.6.2).

In einer zweiten Gruppe überträgt Jakob die Sinngehalte der angebotenen Unterrichtsinhalte und führt sie korrelativ oder symbolisch weiter. Er abstrahiert sie und überführt sie schlüssig in andere Bereiche, so auch teilweise in theologische Fragestellungen. Alle Vergleichsgeschichten zur Gottesfrage führt beispielsweise er gedanklich weiter und überträgt sie in theologische Aussagen für seine Lebenswelt.

J: [...] bei Emil, da war der Vergleich, glaub ich bei, wie Gott manchmal, ... dass Gott immer bei uns ist und dass wir das manchmal gar nicht merken [...] Dann ... jeder hat seine eigene Vorstellung und wenn man alles, so sagen, zusammen puzzelt, dann hat man vielleicht ein halbes Bild von Gott. (Jakob3, 37)

Bei einer dritten Gruppe von Weiterführungen schwankt Jakob zwischen Fiktionalität und Realismus. Seine kognitive, rationale Zugangsweise lässt ihn darüber nachdenken, welche Konsequenzen die fiktiven Ereignisse auf realistischer Ebene haben, wie bei der für ihn so ungewöhnlichen Vorstellung, ohne Licht auskommen zu müssen: Es ist kalt, es wachsen keine „Gräser“, es gibt keine „Tiere“<sup>1248</sup> und man kann sich nicht gut orientieren.<sup>1249</sup> Jakob denkt somit die fiktionale Situation der Geschichten in sehr realistischer Umsetzung auf seine Lebenswelt weiter.

In diesen dargestellten Weiterführungen der Angebote zeigt sich, dass er sich auf verschiedenen Ebenen mit den Geschichten auseinandersetzen kann und zwischen einem ausgeprägten Realismus und einem metaphorischen Verständnis hin- und herwechselt.

#### Begründung und Erklärung

Jakob gibt an relativ wenigen Stellen Begründungen oder Erklärungen zu den Unterrichtsinhalten ab. Sie lassen ein Ringen um ein besseres Verständnis der Inhalte erkennen. So versucht er zum Beispiel, seiner Rationalität entgegenstehende Sachverhalte und Ereignisse der biblischen Geschichten in einen ansatzweise logischen Zusammenhang zu bringen. Es erscheint ihm sehr ungewöhnlich, dass die Niniviten Jona nicht getötet haben sollen; da sie sich ansonsten grausam zeigen. Jakob wertet dies als Beleg dafür, dass Jona etwas Besonderes war, wodurch sein Auftrag eine besondere Legitimität erhält.

I: Stell dir vor, es gibt Menschen, die sagen: Jona ist ein wichtiger Mann für den Glauben. Was würdest du zu dem Satz sagen?

J: ... (3) ... Ich finde schon, ich würde dazu sagen, nein, das stimmt. Denn, ... (4) ... wenn die nicht töten, das doch was Besonderes ... die töten doch sonst fast jeden. Die töten sich selber und so. (Jakob1, 177-178)

<sup>1246</sup> Bei der Aufnahme und Aktivierung gelernter Impulse stellt Jakob an 18 (15) Stellen Weiterführungen unterrichtlicher Zusammenhänge her. Siebenmal gibt er Begründungen und Erklärungen zu unterrichtlichen Phänomenen. 26- (21-)mal äußert er Fragen oder Zweifel und an keiner Stelle Schwierigkeiten.

<sup>1247</sup> vgl. z.B. Jakob1, 118; vgl. z.B. Jakob2, 237.

<sup>1248</sup> Jakob2, 22-24.

<sup>1249</sup> vgl. Jakob2, 128.

Wenn Jakob nach Begründungen sucht, argumentiert er sehr differenziert und nicht aus sozialer Erwünschtheit. Bei abstrakteren Sinngehalten argumentiert er mit konkret erfahrbaren Gründen. So bringt er die „Kirche“ ins Spiel, wenn er gefragt wird, ob Gott in seinem Leben eine Rolle spielt. Darauf antwortet er: „Doch ... doch ... (3) ... es gehört ... es hat mit meinem Leben zu tun, denn ich gehe auch ... (2) ... jeden Samstag in die Kirche und ... (3) ... jeden Freitag“.<sup>1250</sup> Diese Antwort spiegelt eine bei mehreren Kindern zu beobachtende Gleichsetzung von Glauben und Kirche wider (vgl. 9.4.2). Angesichts Jakobs sonstiger Reflektiertheit wirkt sie bei ihm nicht überzeugend und etwas floskelhaft.

Religiöse Inhalte begründet Jakob auf sehr rationale Weise. Zu seiner Einordnung der Gottesfrage gefragt, schätzt er - trotz ausführlicher Auseinandersetzung - das Nachdenken über Gott als „ein bisschen“ wichtig ein. Wichtiger sind ihm jedoch soziale Reglements wie die Zehn Gebote.<sup>1251</sup> Auch dies könnte wieder ein Hinweis darauf sein, dass Jakob Sachverhalte mit stärker lebensweltlichem Bezug denen theologischer Natur vorzieht. Eine konkret erfahrbare und realitätsnahe Weltdeutung liegt ihm offensichtlich näher und erscheint ihm argumentativ stärker. Theologische Diskussionen fallen ihm ungemein schwerer und führen ihn selten über eine erkenntnistheoretische Ebene hinaus. Unter Umständen ist ihm eine Denkweise, die transzendente Dimensionen anspricht, sehr ungewohnt und unvertraut.

I: Warum ist das schwierig, wenn wir zu Gott wollen?

J: Weil wir ja nicht wissen, wo er direkt wohnt. Also, das ist wie bei, mit einem Freund, wo man nicht genau weiß, wo der wohnt, man weiß schon die Straße, aber man hat ... die Hausnummer vergessen. So ungefähr. (Jakob3, 39)

### **Fragen, Suchbewegungen, Konflikte und Zweifel**

In den Fragen, Suchbewegungen und Zweifeln Jakobs wird seine aufmerksam-kritische Haltung Geschichten und anderen religiösen Fragestellungen gegenüber sichtbar. Diese Einstellung drückt sich in verschiedenen inhaltlichen Bereichen aus.

Anfragen an die Geschichten, die er im Unterricht gehört hat, beziehen sich häufig auf den Verlauf, entscheidende Wendepunkte oder das Ende der Geschichten. Dabei stellt er manches in Frage, was für Kinder seines Alters in der Regel selbstverständlich ist. Seine Fragen sind häufig keine elementaren Zweifel, sondern spiegeln sein Interesse wider.

Jakob fragt nach tiefergehenden Erklärungen und rationalen Beweisen sowie dem Wahrheitsgehalt der Geschichten. Eine seiner Fragen ist die nach der Erfahrung der ‚Lichtlosigkeit‘ in der Malonen-Geschichte, die ihm sehr unrealistisch erscheint. Ebenso umtreiben ihn Fragen nach der Beweisbarkeit und Rechtfertigung biblisch-theologischer Phänomene. Er ist theologischen Gedanken gegenüber aufgeschlossen, behält sich jedoch eine gewisse Skepsis vor.

J: Jesus gab's ja. Mhm, und dann kann es Jona auch geben. Vielleicht wurde ja, er auch, wurde er auch vom Fisch versch-, wurde er ja wirklich vom Fisch verschluckt und so. Vielleicht kann das ja stimmen. (Jakob1, 185)

Es finden sich in dieser Kategorie noch weitere existentiell-theologische Fragehorizonte. So beschäftigt Jakob die Frage nach dem Tod, wenn er nach seiner verstorbenen Großmutter, nach der Vorstellung, was sie jetzt machen könnte, und seinem eigenen Tod fragt.

Auch Anfragen an die Erfahrbarkeit Gottes sind für ihn interessant. In seiner rationalen, begründungssuchenden Herangehensweise fragt Jakob nach Zeichen der Nähe oder Erfahrung Gottes.

---

<sup>1250</sup> Jakob3, 203.

<sup>1251</sup> vgl. Jakob3, 198-200.

J: Manchmal bete ich auch, denn meine Oma ist verstorben und ich frag mich immer, wo sie ist. Deswegen. Ist die in der Erde, da oben. Oder so, oder fliegt die jetzt als Geist herum und tut Gutes, oder so was. (Jakob2, 274)

I: Über diese Frage habe ich besonders nachgedacht, das möchte ich noch wissen? Warum wirk... ?

J: merken!

I: Warum merken wir, dass Gott in unserer Nähe ist?

J: ... (5) ... Wir spüren manchmal Gott, wenn, ähm, äh, wenn ich fröhlich bin. Und ... wenn ich Spaß hab und so. Und ... bei der, bei der Frage hier (Jakob3, 138-141)

Erstaunlich ist, dass Jakob diese durchaus konflikträchtigen Fragen stellen kann und dabei auf seine rationale Art distanziert bleibt. Obwohl er emotionales Involviertsein zeigt, mit dem er seine Denkprozesse begleitet, scheint er sich wenig erschüttern zu lassen oder in große Zweifel zu verfallen.

### 8.6.3.3 Neuaufnahme<sup>1252</sup>

#### Einordnung in neue Zusammenhänge

Neue Lerngegenstände werden von Jakob in verschiedene Zusammenhänge gebracht. Ein erster großer Bereich, in den er seine Unterrichtswahrnehmungen einbindet, sind seine konkreten Lebensbezüge.

In direkter Übertragung sieht Jakob zum Beispiel biblische Inhalte, wenn er aus der Jona-Erzählung ableitet, dass „man Gott, von Gott gesagt, ge-, gesagt bekommt, man muss auch raussagen“<sup>1253</sup>. Die Symbole von Dunkelheit und Licht erschließt er sich sowohl auf einer konkret erfahrbaren Ebene, wie der Suche nach einem „Lichtschalter“<sup>1254</sup> im Dunkeln, als auch in übertragener Bedeutung, wie der der Freundschaft. Sowohl biblische als auch andere literarische Texte untersucht er auf ihre Realisierbarkeit in seiner Lebenswelt („nicht jeder war in sein'm Leben in einem Fisch“)<sup>1255</sup> und stellt dabei Anfragen an den Wahrheitsgehalt der Erzählungen (vgl. 8.6.3.2). Jakob bringt Inhalte des Religionsunterrichts mit Ritualen, wie zum Beispiel der ‚Expertenstunde‘ seiner Schulklasse, in Verbindung<sup>1256</sup> und leitet ihm vertraute Sprachgebräuche von biblischen Geschichten ab („daher kommt [...] der Spruch: ich leg mich in Sack und Asche“).<sup>1257</sup>

Neben diesen direkten Kontextualisierungen bindet Jakob unterrichtliche Gegenstände auch in personale, soziale oder auch theologische Kontexte ein. Dann spricht er viel von seiner Familie und seinen Freunden oder formuliert soziale und ethische Konsequenzen. Die Verknüpfungen mit lebensweltlichen Elementen geschehen somit auf sehr unterschiedlichen Ebenen: mal mehr in einem direkten Übertragungszusammenhang, mal als Konsequenz für das Leben oder auch in Form einer kritischen Anfrage an die Realisierbarkeit der dargestellten Aussagen.

Eher selten bringt Jakob neu erworbenes Wissen in einen Zusammenhang mit älteren Wissensbeständen. Er sieht sich vor das Problem gestellt, keine Parallelen der Unterrichtsgegenstände untereinander herstellen zu können, weil die Jona-Erzählung beispielsweise „einzigartig“ ist.<sup>1258</sup> Wenn er auf theologischer Ebene Zusammenhänge herstellt, sind es die Parallelen der Psalmen zu dem prophetischen Auftrag Jonas oder die Osterfreude der Jünger im Kontext der Lichtreihe.<sup>1259</sup> Wenn er Bezüge herstellt, haben sie somit durchaus einen inhaltlich vertiefenden Charakter. Da

<sup>1252</sup> Bei der Frage nach neu konstruierten Wissensbeständen stellt Jakob an 17 Stellen neue Zusammenhänge zu den unterrichtlichen Inhalten her; an 16 (11) Stellen sind Umbildungen von Begriffen oder Vorstellungen zu konstatieren. An acht (sechs) Stellen sind sichtbar neue Erkenntnisprozesse, an vier Stellen Widersprüche und an einer Stelle Misconceptions festzustellen.

<sup>1253</sup> Jakob1, 178.

<sup>1254</sup> vgl. Jakob2, 28.

<sup>1255</sup> Jakob1, 140.

<sup>1256</sup> vgl. Jakob2, 248.

<sup>1257</sup> Jakob1, 27.

<sup>1258</sup> vgl. Jakob1, 218.

<sup>1259</sup> vgl. Jakob1, 212-214; vgl. Jakob2, 228.

Jakob jedoch insgesamt wenig religiöse Vorkenntnisse aktualisiert, sind dementsprechend nur vereinzelte Verbindungen zu finden.

Außerschulische religiöse Sozialisationsfaktoren spielen eine nur geringe Rolle bei der Vernetzung neuer Inhalte. An einigen wenigen Stellen nennt Jakob die Kirche und seinen Kommunionunterricht,<sup>1260</sup> zum Beispiel wenn er nach der Bedeutung von Religion und Glaube in seinem Leben gefragt wird. Kirche habe „schon nen, mit meinem Leben zu tun. Gott hat ganz schön mit meinem Leben zu tun.“<sup>1261</sup> Ob ihm dieser Zusammenhang beim Sprechen eingefallen ist oder es sich um eine von Überzeugung getragene oder eher standardisierte Antwort handelt, bleibt offen. Er bringt derartige Bezüge jedoch nicht von sich aus ein.

Insgesamt stellt Jakob aktiv und auf relativ hohem Niveau kognitive Vernetzungen her, was sich besonders in der kreativen Ausgestaltung seiner lebensweltlichen Bezüge ausdrückt. Theologische Verbindungen oder Vernetzungen mit vorhandenen Wissensbeständen fallen ihm jedoch unheimlich schwerer.

### Der Lernprozess in den einzelnen Unterrichtseinheiten

Die **Jona**-Erzählung gibt Jakob ohne Erinnerungshilfe sehr detailliert, teilweise wörtlich und sehr lebendig und sachgerecht wieder. In seinen Schilderungen bewegt er sich vor allem auf der Erzählebene, die er allerdings immer wieder reflexiv übersteigt. Jakob benennt dezidiert die theologische Dimension der biblischen Erzählung: In seiner Darstellung ist es Gott, der deutlich den Handlungsverlauf initiiert und steuert (Gott sagt, Gott schickt, ...). Diese Handlungsaktivität wird noch einmal mit dem Begriff „Bote Gottes“ unterstrichen, den Jakob spontan mit Jona assoziiert.<sup>1262</sup> Die später von ihm hinzugefügte Ergänzung „im Fisch“ verweist auf seine Auseinandersetzung mit den wundersamen Elementen, bei denen er sich fragt, ob sie wohl „stimmen“.<sup>1263</sup>

Inhaltlich lässt seine Darstellung keine besondere Pointierung im Handlungsablauf erkennen: Zwischen Jonas Auftrag und seiner Flucht mit dem Schiff, der Rettung durch den Fisch und der Errettung Ninives sowie dem Endkapitel am Rizinusstrauch ist kaum ein persönlicher Rezeptionsschwerpunkt erkennbar. Mit Erinnerungshilfen kann Jakob auch das Verhalten der Niniviten plastisch schildern. An einigen Stellen eröffnet ihm der biblische Text Fragen: Warum hatte Jona im Schiff bei dem Sturm keine Angst? Wie ist der Fisch zu erklären, der Jona rettet? Warum bringen die Niniviten Jona nicht um, obwohl er diese ja ‚beleidigt‘ hat? Hier werden sehr persönliche Anteile Jakobs sichtbar, die häufig mit bedrohlichen Situationen verbunden, also emotional besetzt sind. Diese rational nicht erklärbaren Details der Erzählung stehen seiner Logik offensichtlich entgegen. Er folgert daraus, dass an der Figur des Jona etwas Besonderes gewesen sein muss, wenn sich diese Dinge so ereignet haben sollen.

Diese Punkte spiegeln sich auch deutlich in Jakobs emotionalen Reaktionen wider: Er ist gespannt und fröhlich über das „Rauskommen“ aus dem Fisch.<sup>1264</sup> Die Situation an Bord des Schiffes bezeichnet er als interessant und, dass Jona gar keine Angst hatte, als berührend.<sup>1265</sup> Mehrfach zeigt er sich traurig oder überrascht über das Ende der Jona-Erzählung, das nicht sein Gefallen findet, weil es „komisch“<sup>1266</sup> ist.

---

<sup>1260</sup> vgl. Jakob3, 207-209 (Bemerkung: Im weiteren Verlauf des Interviews korrigiert Jakob den Begriff „Konfirmationsunterricht“ in „Kommunionunterricht“.)

<sup>1261</sup> Jakob3, 205.

<sup>1262</sup> vgl. JakobNDB, 34; vgl. Jakob1, 122.

<sup>1263</sup> Jakob1, 185.

<sup>1264</sup> vgl. Jakob1, 116-118.

<sup>1265</sup> vgl. Jakob1, 54-62; vgl. Jakob1, 113-120.

<sup>1266</sup> Jakob1, 4; Jakob1, 43.

Seinen Angaben zufolge kannte er die Jona-Erzählung in Gänze noch nicht („Vorher wusste ich noch gar nichts von Jo-, Jo-, von Jona.“<sup>1267</sup>), sondern meint sich nur an die Fischbauchepisode aus seiner Kinderbibel zu erinnern, das heißt Jakob rezipiert die Jona-Erzählung sehr ausführlich, verfolgt sie mit Spannung und Interesse und sieht sie als Erzählung, die (theologische) Ansprüche an Menschen stellt, die diese auszuführen haben. Er überprüft sie kritisch mit seinen Realitätsanfragen.

Die Unterrichtsreihe zum Thema **Licht** erschließt sich Jakob in erster Linie und sehr ausführlich über die Malonengeschichte, die er über den methodisch-visuellen Zugang eines Bodenbildes rezipiert und sich darüber auch an inhaltliche Merkmale erinnert. In seiner Wahrnehmung können sich die Malonen nicht leiden und bauen Mauern, bis eines Tages ein Wanderer kommt, der ihnen von der Sonne erzählt. Das führt dazu, dass die Malonen sich zusammensetzen. Daraufhin wird es „nett“<sup>1268</sup> und heller. Als sie sich entschließen, auch nach der Abreise des Wanderers die Mauern nicht wieder zu errichten, kommt die Sonne.<sup>1269</sup> Auch hier erfasst Jakob wieder die sach- und sinn-gemäße Handlungsabfolge, setzt persönliche Akzente und verbindet die Erzählung mit emotionalen Reaktionen. Er erwähnt und gestaltet in seinen Bildern immer wieder das für die Menschen positive Ende der Erzählung, dass sie aufeinander zugegangen sind und sich die Hände geschüttelt haben.<sup>1270</sup>

Jakob spricht immer wieder ein soziales Verständnis von Licht an. Dann hat er eine relativ klar umrissene Vorstellung davon, was sein Licht ausmacht: Es sind seine Familie<sup>1271</sup> und seine Freunde.<sup>1272</sup> Darüber hinaus kann Licht die Bedeutung bekommen, ein Licht für andere zu sein. Ebenso nennt er in einem deutlich theologischen Verständnis Ostern als Lichterfahrung der Jünger.<sup>1273</sup> Eine derartige Übertragung nimmt er jedoch nur einmal in dieser kurzen Bemerkung vor. Der sozialen und konkret erfahrbaren Dimension entsprechen auch die Begriffe, die Jakob mit dem Thema Licht verbindet („Famielie, Freunde, Feuer, Sonne“<sup>1274</sup>) oder die Begriffssätze, die er nennt („Die Familie ist wie ein Licht“).<sup>1275</sup>

Die thematische Fragestellung, die ihn sehr beschäftigt und seine Rationalität vor eine besondere Herausforderung stellt, ist die Frage nach dem Land ohne Licht. Er denkt diese Perspektive in Konsequenzen weiter und überträgt diese Lichtlosigkeit auch auf seinen persönlichen Erfahrungsbereich. Diese Erfahrung ist für ihn mit unangenehmen Gefühlen verbunden.<sup>1276</sup> Dabei ist letztlich nicht genau zu klären, ob sich Jakob in vollem Bewusstsein der Fiktionalität der Texte zu diesen Fragen anregen lässt oder ob er von einem realistischen Hintergrund der Erzählung ausgeht. Diese Anfragen zeigen den Schüler in einer sehr realitätsverhafteten Rationalität. Diese Auseinandersetzung zeigt sich auch in seiner Begriffsbildung zum Thema Licht; denn als persönlich bedeutsame Lernerfahrung formuliert er das Kennenlernen des Landes Malon, ein Land ohne Licht, und „dass man Freunde haben muss“.<sup>1277</sup> Jakob erfasst ‚Licht‘ in sehr unterschiedlichen Dimensionen; für Details allerdings, die der Wirklichkeit widersprechen, bringt er eine deutlich größere Aufmerksamkeit auf. So lauten auch seine Fragen zum Abschluss der Reihe: „Wird jemals die Sonne

---

<sup>1267</sup> Jakob1, 86.

<sup>1268</sup> Jakob2, 6.

<sup>1269</sup> vgl. z.B. Jakob2, 4-6.

<sup>1270</sup> vgl. z.B. Jakob2, 91; vgl. z.B. Jakob2, 66-67; vgl. z.B. JakobNDB, 44-45.

<sup>1271</sup> vgl. z.B. Jakob2, 205.

<sup>1272</sup> vgl. Jakob2, 203.

<sup>1273</sup> vgl. Jakob2, 228.

<sup>1274</sup> JakobNDB, 55; vgl. auch Jakob2, 161-162.

<sup>1275</sup> Jakob2, 205; vgl. auch Jakob2, 159-161.

<sup>1276</sup> Er nennt die Gefühle „komisch“ und „unheimlich“ (vgl. z.B. Jakob2, 208) sowie „doof“ (Jakob2, 200).

<sup>1277</sup> Jakob2, 97; vgl. auch Jakob2, 114.

nicht mehr leuchten?“ und „Wo liegt das Land Malon?“<sup>1278</sup> Ob mit einem Erkennen der Fiktionalität auch eine Absage an die Aussage der Erzählung verbunden wäre, ist schwer zu beurteilen.

Jakob geht von einer dezidierten und genau benannten eigenen Vorstellung von **Gott** aus. In dieser drückt sich Gott in Vielgestaltigkeit und Unauffälligkeit aus. Jakob denkt Gott einerseits omnipräsent und verortet ihn dennoch lokal. Gott kann sich teilen; er kann überall sein sowie verschiedene, aber unauffällige Gestalten annehmen. Dann kann er ein Vogel oder auch ein Baum sein. Er könne auch ein unsichtbarer Helfer beim Fußballspielen sein oder zu einem Stein werden, der davor schützt, von einem Hockeyschläger getroffen zu werden. Mit dieser Vorstellung verbindet Jakob eine ausgesprochene Schutzfunktion.<sup>1279</sup>

Der Unterricht zur Gottesfrage entspricht den von ihm präferierten Zugangsweisen sehr, denn besonders die Parabelerzählungen sprechen sein Interesse an geistiger Durchdringung und Strukturierung an. Jakob fasst die unterrichtliche Auseinandersetzung so zusammen, dass es in den Geschichten um „Vergleiche“ mit Gott gehe und die Elefantengeschichte zum Beispiel ein „Puzzle“ gewesen sei.<sup>1280</sup>

Dieser kognitiven Beschäftigung geht eine genaue Erinnerung an die angebotenen Inhalte, besonders an die Geschichten, voraus. Jakob gibt die Emil-Geschichte und die Geschichte von den Blinden und den Elefanten knapp und mit einer theologischen Quintessenz wieder. Bei der Erzählung ‚Fisch ist Fisch‘ rekapituliert er etwas mühselig erst den Inhalt der Erzählung, bis er dann zu einer nicht ganz verständlichen Erläuterung des Sinngehalts kommt.

Besonders eindringlich scheinen seine Lernerfahrungen bei der Geschichte vom Fisch Emil zu sein, die er viel häufiger nennt als die übrigen Parabelgeschichten. Er verbindet sie vor allem mit der Erfahrung der Abwesenheit Gottes. Jakob stellt im Anschluss an die Parabel von Emil die Frage nach der Nähe Gottes in seinem Dasein, weil er die Suche Emils nach Wasser auf die Suche der Menschen nach Gott überträgt. Die Nähe Gottes drückt sich seines Erachtens nach darin aus, dass die Menschen Glück haben. Jakob verbleibt mit dieser Übertragung jedoch nicht auf abstrakt-theologischer Ebene, sondern bindet sie in eigenständiger Interpretation an seine persönliche Erfahrung zurück. Wie der Fisch Emil (der Mensch) in der Geschichte das Wasser (Gott) nicht finden kann, kann er seine Großmutter nicht mehr erleben. Ebenso schätzt er die Erfahrbarkeit Gottes als schwierig ein, denn „wenn wir zu Gott wollen, dann ist es ja schwierig, [...] weil wir ja nicht wissen, wo er direkt wohnt“<sup>1281</sup>. Damit hat er das in der Geschichte angelegte Übertragungsangebot erkannt und auf sein Leben in sehr konkreten Deutungen zu applizieren versucht.

Ob Jakob aus den unterrichtlichen Angeboten noch weitere Konzepte in seine Vorstellungen übernommen hat, ist nicht ganz eindeutig zu klären. Es gibt noch zwei Stellen, die eine derartige Adaption andeuten. So ergibt sich zum Beispiel eine mögliche Analogie zu Jakobs Omnipräsensvorstellung aus der Behandlung der Torsten-Geschichte, die sowohl im ersten als auch nun im dritten Schuljahr angesprochen wurde. Der Junge sagt mehrfach, dass Gott für ihn überall und unsichtbar sei. Unter Umständen hat Jakob diese Omnipräsensvorstellung als Impuls aus dem Unterricht aufgenommen, weiterentwickelt und in seine Konstruktionen übernommen.

An zweiter Stelle fallen die von Jakob hervorgehobenen Schutz-, Fürsorge- und Unterstützungseigenschaften Gottes besonders auf. Sowohl in seinen Vergleichen als auch in den von ihm genannten Begriffen sowie in einem Rückgriff auf eingesetzte Symbolfotos stehen für ihn diese Aspekte im Mittelpunkt. Diese ausgeprägte Vorstellung eines schützenden Gottes hat eine auffällige

---

<sup>1278</sup> vgl. Jakob2, 220; Jakob2, 145.

<sup>1279</sup> vgl. Jakob1, 224; vgl. JakobNDB, 18.

<sup>1280</sup> Jakob3, 37.

<sup>1281</sup> vgl. Jakob3, 37-39.

Analogie in Jakobs Lebenserfahrungen. Mehrfach setzt er die Fürsorge seines Vaters mit der Nähe Gottes in Beziehung. Unter Umständen gibt es hier eine Wechselwirkung, in der sich lebensweltliche Erfahrungen und Gottesvorstellungen gegenseitig beeinflussen. Diesen Vergleich weitet Jakob aus, indem er Gott auch mit einem „Freund“ vergleicht, der aus „misslichen Lagen“ heraus hilft.<sup>1282</sup> Diese Vorstellungen stehen allerdings in keiner sehr direkten Beziehung zu den unterrichtlichen Inhalten, sodass sie mehr den allgemeinen Konstruktionsprozess als den Einfluss des erlebten Religionsunterrichts veranschaulichen.

Der Lerngewinn, den Jakob explizit benennt, aber gleichzeitig auch wieder kritisch anfragt, ist seine Erfahrung, dass Gott in Träumen vorkommen kann und wie es ohne Gott sein könnte. Die Erfahrung von Gott in Träumen bindet er an die biblische Jakob-Erzählung an. Die Erfahrung, wie es ohne Gott sein könnte, ist für ihn an die ‚Emil-Geschichte‘ gebunden. Jakob benennt somit als Lernzuwachs Merkmale, die er direkt aus den Unterrichtsangeboten ableitet. Vielleicht ist dieses Konzept noch nicht gefestigt und noch nicht so in sein verfügbares Repertoire übergegangen wie die Gott-Vater-Analogie.

Vor diesem Hintergrund erklären sich drei der fünf Begriffe, die Jakob bereits zu Beginn des Schuljahres in sein Cluster schreibt: „beschützen“, „beten“ und „Freude“.<sup>1283</sup> Die beiden anderen Begriffe „Engel“ und „Liebe“ erschließen sich allerdings nicht eindeutig aus dem Interviewkontext. Der „Engel“ könnte zu der vergeistigten Vorstellung passen, die Jakob von Verstorbenen hat, oder zu seiner Vorstellung von Gott, der ebenfalls durch die Luft fliegen kann, um die Menschen zu beschützen. Der darüber hinaus noch genannte Begriff der „Liebe“ kann an dieser Stelle nicht wirklich fundiert gedeutet werden.

In die fiktive Situation gestellt, Gott Fragen stellen zu können, beschäftigen ihn vor allem existentielle Grundprobleme, wenn er danach fragt, ob er ein „Superhirn“ ist, wo seine verstorbene Oma ist, wann er sterben wird oder warum man merkt, dass Gott in unserer Nähe ist.<sup>1284</sup>

Kritisch-reflexive Momente tauchen in seiner Auseinandersetzung immer wieder auf, beispielsweise in der Anfrage, warum Gott so viele Menschen sterben lässt. Jakob stellt sie mehrfach in Zusammenhang mit den zehn Plagen in der Mose-Erzählung.<sup>1285</sup> Diese konflikträchtigen Anfragen stellt er sehr sachlich und eher rational interessiert als emotional involviert. Sein Ausdruck in diesem Zusammenhang ist „überrascht“.<sup>1286</sup> Sonstige gefühlsmäßige Schwerpunkte finden sich als positive Äußerungen bei den verschiedenen Geschichten und Erzählungen („nett“ und „interessant“)<sup>1287</sup>. Jakob kommt insgesamt zu einer positiven Bewertung der Unterrichtsreihe und der stattgefundenen Auseinandersetzung, wobei ihm die Geschichten „am wichtigsten“ waren.<sup>1288</sup> Für ihn ist Gott „wertvoll“<sup>1289</sup>, ein Attribut, das auch seine Oma erhält. Der Auseinandersetzung mit Gott, im Sinne von ‚über Gott nachzudenken‘<sup>1290</sup>, schreibt er allerdings eine geringere Bedeutung zu als der Frage nach den zehn Geboten.

#### **8.6.4 Zusammenfassende Falldarstellung: Jakob**

Jakob zeigt in seiner Sprache wie auch in seinen Bildern eine aktive Aufnahme von Informationen und seine Kreativität im Umgang mit ihnen. Er äußert sich, wenngleich manchmal etwas zögerlich,

---

<sup>1282</sup> vgl. Jakob3, 188.

<sup>1283</sup> JakobNDB, 18.

<sup>1284</sup> vgl. Jakob1, 164-168; vgl. Jakob2, 215; vgl. Jakob3, 140; vgl. JakobNDB, 40; vgl. JakobNDB, 61; vgl. JakobNDB, 80.

<sup>1285</sup> vgl. Jakob3, 131-135.

<sup>1286</sup> Jakob3, 55.

<sup>1287</sup> Jakob3, 24; Jakob3, 126; Jakob3, 45; Jakob3, 49; Jakob4, 93.

<sup>1288</sup> vgl. Jakob3, 260.

<sup>1289</sup> Jakob3, 180-183.

<sup>1290</sup> vgl. Jakob3, 198.

immer sehr bedachtsam und häufig sehr ausführlich. Seine Darstellungen des erlebten Religionsunterrichts sind klar verständlich und phantasievoll ausgeschmückt. Bilder gestaltet Jakob sehr bewusst, absichtsvoll und sinngebend, auch wenn sie in einfacher, manchmal sehr kindlich anmutender Ausdrucksweise gemalt sind. Er kann seine Bilder immer überzeugend begründen, in einen größeren Sinnzusammenhang einbetten und mit ihnen die Lerninhalte sehr individuell vertiefen. Seine Expressivität ist insgesamt stark von seinem ästhetischen Ausdrucksvermögen und seiner rationalen Durchdringung geprägt.

Positive emotionale Reaktionen zeigt Jakob besonders bei positiven Wendungen der Geschichten und bei geistigen Auseinandersetzungen mit Unterrichtsinhalten, zum Beispiel mit seinem Gottesbild. Diese Mischung aus persönlichem Involviertsein und intellektueller Anfrage ist auch bei seinen negativen Gefühlen bemerkbar. Besonders intensiv werden seine Gefühle bei eigenen existentiellen Anfragen (Angst), sozialen Ungerechtigkeiten oder lebensbedeutsamen Zusammenhängen, zum Beispiel bei seiner Familie. In seinen Gefühlsäußerungen bleibt Jakob immer leicht distanziert und rational orientiert, nie äußert er sehr überschwängliche Gefühle.

Jakob nimmt die angebotenen Unterrichtsinhalte aktiv auf, setzt sich intensiv mit ihnen auseinander und führt sie gedanklich auf sehr kreative und logische Weise weiter. In seine Unterrichtsrezeptionen integriert er äußere Impulse, zum Beispiel historische oder naturkundliche Erkenntnisse. Er nimmt Analysen, Abstraktionen und strukturierende Bündelungen der Unterrichtsgegenstände vor und entwickelt von sich aus Argumentationen und Fragen. Dann fragt er nach Geschichtenverläufen, nach ihrem Wahrheitsanspruch und ihrer Realisierbarkeit. Besonders auffällig ist in dem Zusammenhang, dass Jakob Unterrichtsgegenstände in zentralen Schwerpunkten zusammenfassen und fokussieren kann. Damit setzt er gleichzeitig sehr persönliche Rezeptionsschwerpunkte.

Jakob überträgt Sachverhalte in verschiedene Kontexte, dabei kann er sowohl sehr abstrahierend-rationale als auch sehr konkrete Zusammenhänge herstellen. Diese Zugangsweise führt zu einer insgesamt sehr individuellen Rezeption, aus der heraus sich sehr eigenständige und konstruktive Lernprozesse entwickeln.

Jakob erinnert sich gut an die Unterrichtsinhalte und aktiviert diese mühelos, indem er sie zusammenfassend und strukturierend wiedergibt. Diese gute Erinnerungsfähigkeit begründet sich unter Umständen aus dem sehr reflexiven, häufig schon metareflexiven Umgang und aus den inhaltlichen Weiterführungen, mit deren Hilfe sich Vernetzungen ausbilden, die die Erinnerung an Unterrichtsinhalte positiv unterstützen.

Jakob geht von einer sehr ausgeprägten eigenen Gottesvorstellung aus, die verschiedene, nicht ganz widerspruchsfreie Bilder von Gott beinhaltet (Omnipräsenz, Vielgestaltigkeit, Verortung). Er scheint die verschiedenen Aussagen nicht als Widerspruch zu empfinden, unter Umständen zeigen sie einen Entwicklungs- oder Umbildungsprozess an. An seinen theologischen Auseinandersetzungen fällt auf: Anders als bei naturwissenschaftlichen Zusammenhängen stellt sich Jakob philosophisch-theologischen Anfragen zwar auch sehr reflexiv, insgesamt argumentiert er dabei aber weniger tiefgreifend oder lässt sich kaum in grundsätzliche Zweifel verwickeln. Er begegnet religiösen Fragestellungen, dem Glauben und der Kirche leicht reserviert, skeptisch und abwartend.

Als außerunterrichtliche Erfahrungen bringt er seine Familie, seine Freunde und seine Hobbies, wie den Sport, mit den Unterrichtsgegenständen des Religionsunterrichts in Beziehung. Dagegen fallen Reaktivierungen von Vorkenntnissen aus dem vorangegangenen Religionsunterricht oder von religiösen Sozialisationsfaktoren gering aus. Jakob erwähnt eine Kinderbibel und den Kommunionunterricht, ist aber offensichtlich nicht intensiv in eine Kirchengemeinde eingebunden.



Trotz seines Besuchs einer katholischen Grundschule nehmen religiöse Sozialisationsfaktoren keinen erkennbaren Einfluss auf seine Unterrichtsrezeptionen.

Der Religionsunterricht bietet einem Schüler wie Jakob große Möglichkeiten, seine Vorstellungen ausgiebig zu entwickeln und zu eigenen, kreativen Konstruktionen zu gelangen. In dieser Konstruktionsleistung nimmt er unterrichtliche Impulse auf und verbindet sie mit für ihn lebensrelevanten Fragestellungen. Er fühlt sich durch sie zwar an manchen Stellen zu theologischen Gedanken aufgefordert, verbleibt aber in seiner reflektierten Weise auf einer naturwissenschaftlichen oder philosophischen Ebene. Der Religionsunterricht regt ihn demnach nicht zu religiösen oder theologischen Weiterführungen oder Kontextualisierungen an. An diesem Fallbeispiel entsteht somit die Frage, wie ein intellektueller und geistig interessierter Schüler wie Jakob zu einer vertieften Kontextualisierung, eventuell auch zu einer theologisierenden, angeregt werden könnte. Eine gute Ausgangssituation ist hier gegeben: Einerseits verbinden sich bei Jakob ausgeprägte kognitive Fähigkeiten mit emotionaler Empathiefähigkeit, andererseits sind gute Vernetzungsansätze bei ihm vorhanden. Diese beziehen sich vornehmlich auf Themen seiner Lebenswirklichkeit und weniger oder in geringerer Ausprägung auf theologische Themen (Gottesbild).

## 8.7 Hannah

### 8.7.1 Expression

#### Sprache<sup>1291</sup>

Hannahs Sprache zeigt wenig Auffälligkeiten. Sie drückt sich in einer gut nachvollziehbaren und **altersangemessenen** Sprache aus. Sie redet in kurzen, meist klaren und verständlichen Sätzen. Wenn sie sich zögerlich oder unverständlich äußert, dann sind das in der Regel Stellen, an denen sie noch einmal über ihre Aussagen nachdenkt. Gleichzeitig wird eine gute Sprachkompetenz erkennbar. Besonders in ihren ausführlichen Beiträgen zeigt sich die Fähigkeit zu einer detailreichen Wiedergabe und zu einem lebendigen sprachlichen Ausdruck.

H: Ich weiß jetzt nicht mehr wie das ist, aber da hat er 'ne Prinzessin geheiratet, glaub ich, und dann, mhm, hat der, glaub ich, ma' einen Auszug oder so mal gemacht und da ist der an einen Dornbusch gekommen, der ist gebrannt und dann hat Gott mit ihm gesprochen, der war in dem Dornbusch und dann hat Gott gesagt: „Zieh die Schuhe aus, hier ist heiliger Boden!“ Und dann hat der das gemacht und dann hat der den Mantel über sich gelegt, weil der wollte Gott nicht sehen. Da hat ihn Gott ja den Auftrag halt gegeben, dass er wieder nach Ägypten gehen soll und die Israeliten befreien soll. (Hannah3, 25)

#### Ästhetisches Ausdrucksverhalten<sup>1292</sup>

Hannah drückt sich mit relativ wenigen Gestaltungselementen aus, die jedoch unterschiedlich vertiefende Gestaltungsabsichten von ihr zeigen.<sup>1293</sup> Sie malt häufig in ausschmückender Weise

<sup>1291</sup> Hannahs Sprache zeigt wenig codierte Merkmale. Mit sieben Nennungen nimmt die Kategorie „ausführlich“ den größten Umfang ein. An je einer Stelle drückt sie sich in „zögerlicher oder ablehnender“ oder in „ungewöhnlicher“ Sprachweise aus. Jeweils zwei Nennungen gibt es in den Kategorien „unklar“ und „reaktiv“ sowie in der Kategorie „kurz und unvollständig“. An einer Stelle gibt Hannah keine Antwort.

<sup>1292</sup> Als ästhetische Ausdruckskategorien finden sich sieben (vier) Beiträge der Kategorie ‚Illustration‘, vier (zwei) bei der Darstellung von Unterrichtselementen sowie vier Nennungen, die eine ausgeprägte Form-Inhalt-Relation zum Ausdruck bringen. An 13 (zehn) Stellen gibt die Schülerin ihren ästhetischen Gestaltungen eine eigene Deutung. Persönliche Erfahrungen werden in keiner Gestaltung von ihr ausgedrückt.

Die Zahlenwerte vor der Klammer beziehen sich auf alle Nennungen; die in den Klammern lediglich auf die Nennungen in den Interviews; d.h. ohne die Werte der Nachdenkbücher. Häufig wurden diese in den Interviews noch einmal angesprochen wurden und würden somit doppelt gezählt (vgl. 13.5).

<sup>1293</sup> Unter Umständen kann man bei Hannah von einer sprachlichen Präferenz sprechen, da sie auch in ihre Bilder häufig Texte einfügt; vgl. HannahNDB, 5; vgl. HannahNDB, 20; vgl. HannahNDB, 44-45; vgl. HannahNDB, 67-68.

und gestaltet Schmuckrahmen oder dekorative Details, wie Herzen und Blumen. Mit viel Mühe versieht sie die Themenblätter im Nachdenkbuch mit **illustrierenden** Elementen, die sie noch mit Texten ergänzt.<sup>1294</sup> Die Gestaltungselemente dienen mehr der Ästhetisierung als der Vertiefung des Lerngegenstandes. Es gibt jedoch auch Bilder mit bewusst eingesetzten **Farb- und Formmitteln**.<sup>1295</sup> Dann malt Hannah zum Beispiel gezielte Abstufungen von hell und dunkel. Darüber hinaus versieht sie die Gebotstafeln mit einer erfundenen Schrift, weil die Menschen früher eine alte Schrift verwendet haben.<sup>1296</sup>



Abb. 27: HannahNDB, 67.



Abb. 28: HannahNDB, 93.



Abb. 29: HannahNDB, 14.

In einigen von Hannahs Bildern zeigen sich vertiefende Aussageabsichten und **eigenständige Deutungen**. Hier verdichtet sie ihre Gestaltungselemente zu eigenen Aussagen, in die sie stellenweise auch Vorkenntnisse integriert. Sie bleibt dennoch durchaus pragmatisch, wenn sie sagt: „das wäre auch ein bisschen zu viel Aufwand“<sup>1297</sup>.

Bei den von ihr gestalteten Bildern fällt besonders die Darstellung eines behinderten Mädchens auf,<sup>1298</sup> das Hannah in Darstellungen sowohl zu Gott als auch zu Jesus malt und anschließend erläutert. Während sie dabei Gott in einer Schutzfunktion sieht, was sie in der Darstellung einer Hand zum Ausdruck bringt, übernimmt Jesus für das Mädchen die Funktion des Helfens und des Heilens<sup>1299</sup> (vgl. 8.7.3.1).

Wenngleich nicht so ausgeprägt wie in ihren mündlichen Beiträgen, zeigen auch die ästhetischen Gestaltungsbeispiele, dass Hannah Unterrichtsgegenstände überlegt angeht und in eigener Ausdrucksgestaltung interpretiert.

## 8.7.2 Rezeption

### Emotionale Einstellung<sup>1300</sup>

Im Bereich der emotionalen Einstellungen und Haltungen finden sich relativ wenige Nennungen, allein intensive Gefühle werden von Hannah häufiger genannt.

Der größte Teil der **positiven** Gefühle Hannahs entfällt auf die Geschichten des Religionsunterrichts, auf die sie sich intensiv einlässt. Besonders die Besserung menschlicher Verhaltensweisen sind bei ihr positiv besetzt: Sie ist „fröhlich“, wenn Menschen nicht mehr so „gemein“ sind oder

<sup>1294</sup> vgl. Hannah3, 109; vgl. HannahNDB, 44-45; vgl. HannahNDB, 67-68.

<sup>1295</sup> vgl. Hannah1, 90-92; vgl. Hannah2, 20-25.

<sup>1296</sup> vgl. Hannah3, 283; vgl. HannahNDB, 93.

<sup>1297</sup> Hannah3, 295.

<sup>1298</sup> vgl. HannahNDB 14; vgl. Abb. 29; vgl. Hannah1, 186-190; vgl. Hannah3, 319.

<sup>1299</sup> vgl. z.B. Hannah2, 201; vgl. z.B. Hannah2, 250; vgl. z.B. Hannah2, 254.

<sup>1300</sup> In emotional geprägter Ausdrucksweise sind als Positivnennungen zehn (sechs) und als Negativnennungen zwölf (zehn) Erfahrungen zu finden. Sieben unentschiedene, zwei kritisch-ablehnende und 25 (19) intensive emotionale Reaktionen können festgestellt werden.

wenn sie sich „verändert“ haben.<sup>1301</sup> Ebenfalls mit einem guten Gefühl verbunden sind die Wendepunkte der Geschichten, wenn zum Beispiel „die Sonne wiederkommt“<sup>1302</sup>.

Der Religionsunterricht allgemein erhält Hannahs Wertschätzung, weil er „sehr schön“ ist und ihre Lehrerin in ihren Augen einen „guten Unterricht“ macht.<sup>1303</sup> „Ganze“ Geschichten lösen bei ihr ebenso intensive Gefühle aus wie der „ganze“ Unterricht<sup>1304</sup> oder realistische Hintergründe der Geschichten: „Überraschend war ich, dass es so große Fische gibt“<sup>1305</sup>. Sie begegnet somit den Inhalten des Religionsunterrichts sehr aufgeschlossen und in positiver Grundgestimmtheit.

An sehr ähnlichen Inhaltsaspekten machen sich Hannahs **negativ** ausgerichtete Gefühle fest. Bis auf zwei Ausnahmen<sup>1306</sup> geht es in allen Äußerungen um menschliche Verhaltensweisen, die bei ihr Gefühle des Ärgers oder der Trauer auslösen. Diese macht sie fast ausnahmslos an Geschichten fest, zum Beispiel an der Erzählung „Wie die Sonne in das Land Malon kam“<sup>1307</sup> oder den biblischen Erzählungen von Jona und Mose. Hannah mag es nicht, wenn Menschen in den Geschichten „gemein“ sind, umgebracht werden oder wenn Brüder sich nicht mehr „lieb“ haben.<sup>1308</sup> In bereits deutender Sichtweise macht es sie traurig, wenn die Akteure der Geschichten in Situationen kommen, in denen ihnen nicht geholfen werden kann, wenn Freunde sich „nicht mehr so oft sehen“ oder sie sich nicht schnell einigen können.<sup>1309</sup>

Diese bislang festgestellten Tendenzen der emotionalen Beteiligung verstärken sich noch einmal bei der Betrachtung der großen Anzahl **intensiver** Gefühle. Auch hier identifiziert sich Hannah stark mit den narrativ vermittelten Inhalten und den menschlichen Verhaltensweisen, denen sie sehr genau und empathisch nachspürt. Ihre Emotionalität zeigt sich häufig bei zentralen Details und bei entscheidenden Momenten der Geschichten sowie bei der moralischen Einschätzung menschlicher (und göttlicher) Verhaltensweisen.

H: ... und gespannt war ich, als die den über Bord geworfen haben. (Hannah1, 66)

H: Nur dass ich ein bisschen Mitleid auch mit den Menschen hatten, hatte, die dann alle umgebracht worden sind. (Hannah1, 131)

Diese Intensität kann unter Umständen davon herrühren, dass Hannah Unterrichtsinhalte häufig auf sich bezieht. In der Übertragung einer biblischen Situation auf ihr Leben meint sie, dass sie es nicht „aushalten würde, wenn mich dauernd jemand anbrüllen müsste.“<sup>1310</sup>

Hannah zeigt sich **unentschieden** in Situationen, in denen sie zu einem Urteil aufgefordert wird. Sie wägt dann sehr genau die verschiedenen Aspekte der Entscheidung sowie deren Vor- und Nachteile ab. Beispiele dafür sind Fragen nach der Lebensbedeutsamkeit religionsunterrichtlicher Inhalte und nach der Einordnung ihres Gottesbildes.<sup>1311</sup> Sie kommt in ihren Überlegungen nicht immer zu einem eindeutigen Ergebnis: „[...] der wär irgendwie ganz grausam, aber auch lieb und dann, mhm, ... ich weiß es nicht.“<sup>1312</sup>

**Kritisch-ablehnend** zeigt sich Hannah an nur zwei Stellen, wenn sie zu der Überzeugung gelangt, dass Jona, wenn überhaupt, nur ein „bisschen“<sup>1313</sup> etwas mit dem Glauben zu tun haben könnte

<sup>1301</sup> Hannah1, 46; Hannah1, 146; vgl. HannahNDB, 39; vgl. Hannah2, 36.

<sup>1302</sup> Hannah2, 101, vgl. auch HannahNDB, 52.

<sup>1303</sup> Hannah2, 230.

<sup>1304</sup> Hannah1, 50; Hannah2, 113; vgl. HannahNDB 24; vgl. HannahNDB, 28.

<sup>1305</sup> Hannah1, 58; vgl. HannahNDB, 29.

<sup>1306</sup> Die beiden Ausnahmen sind zum einen der Zustand des dunklen Landes Malon (vgl. Hannah2, 97-99) und zum anderen wenn in Hannahs geschätztem Religionsunterricht „Quatsch“ gemacht wird, findet sie ihn auch „langweilig“ (Hannah3, 341).

<sup>1307</sup> vgl. 12.1/13.2.2.

<sup>1308</sup> Hannah2, 36; vgl. Hannah3, 119; vgl. Hannah1, 54; Hannah3, 80.

<sup>1309</sup> vgl. Hannah3, 74; Hannah3, 151; vgl. Hannah3, 76.

<sup>1310</sup> Hannah2, 115.

<sup>1311</sup> vgl. Hannah3, 125; vgl. Hannah3, 157-159.

<sup>1312</sup> Hannah3, 157.

<sup>1313</sup> Hannah1, 226.

oder wenn sie eine anthropomorphe Gottesvorstellung ablehnt: „Aber ich stell mir das gar nicht so vor“<sup>1314</sup>. Diese vorsichtigen und überlegten Urteile kann sie sehr wohl in ihren Konsequenzen abwägen und von den Positionen anderer abgrenzen.<sup>1315</sup>

Hannahs Rezeption des Religionsunterrichts ist somit sehr von ihren emotionalen Reaktionen begleitet. Viele dieser Emotionen sind mit reflexiven Momenten verbunden, wenn sie etwas abwägt, etwas hinterfragt oder in Zusammenhängen weiterdenkt.

### **Ebene der Auseinandersetzung**<sup>1316</sup>

In der Art und Weise, wie Hannah den erlebten Unterricht wahrnimmt, ihn rezipiert und sich ihn aneignet, finden sich einige interessante Perspektiven.

Bei den **nacherzählenden Beiträgen** kann Hannah nahezu alle Geschichten wiedergeben, die im Unterricht behandelt wurden. Ihre Erinnerungen beziehen sich fast ausschließlich auf narrative Unterrichtselemente. Sie erzählt die Geschichten in einer außergewöhnlich detaillierten Ausführlichkeit, mit der sie eindringlich und fast vollständig nacherzählt, was sie im Religionsunterricht gehört hat.

H: Und, mh, bei der Geschichte Fisch is' Fisch, da war so ein ... Fisch und der Fisch hatte nen Freund, der, das war ne Kaulquappe, aber die Kaulquappe ist dann irgendwann gewachsen und gewachsen und gewachsen und die waren die beste Freunde, die besten Freunde, und dann ist die Kaulquappe ja halt gewachsen und wurde dann zum Frosch und dann hat der Frosch gesagt: `Ich bin jetzt ein Frosch und jetzt muss ich auch raus aus dem Wasser!` Und dann ist der rausgegangen und dann hat das ganz lange gedauert, bis der wieder mal kam und hat, dann hat der auch erzählt: „Ja, da gibt's Menschen und Vögel. Vögel gibt's da auch, ganz, ganz bunt ...“

I: Mhm.

H: ... und so Dinger, die nennt man Kühe ...

I: {lacht}

H: ... mit rosa Säcken unten dran. Und dann, n, wollte der Fisch unbedingt das auch, ähm, sehen und dann ist der, ähm, als der Frosch nicht da war, ist der mit einen hohen Satz aus dem Wasser gesprungen und was dann an Land und hat gezappelt und gezappelt und konnte sich aber dann nicht mehr irgendwas machen und dann hat der Frosch, ähm, ... der war aber auf Schmetterlingsjagd und dann hat der Frosch gesagt: `Warte, ich rette dich!` Und dann hat der den wieder ins Wasser geschubst. (Hannah3, 37-43)

Des Weiteren berichtet Hannah auch von weiter zurückliegenden, thematisch nicht direkt angebundenen Inhalten. Sie schildert den Jakob-Esau-Streit ausführlich<sup>1317</sup> und erinnert sich an eine Geschichte aus ihrem ersten Schuljahr,<sup>1318</sup> beides Inhalte, die nicht ausdrücklich im Erhebungszeitraum thematisiert wurden.

In der **reflektierten** Auseinandersetzung verstärkt sich der Eindruck, dass sich Hannah bei aller emotionalen Beteiligung auch immer rational auf die Unterrichtsinhalte einlässt. Sie begegnet den Unterrichtsgegenständen mit Wissbegierde, stellt Zusammenhänge her oder formuliert kritische Anfragen.

Ein von ihrer rationalen Herangehensweise geprägter Themenbereich ist der ihrer philosophisch-theologischen Gedanken und Überlegungen. In einer großen Klarheit und Prägnanz formuliert sie tiefgründige Anfragen an die angebotenen Unterrichtsinhalte und an ihr Leben oder denkt über die Wahrheitsfrage nach. Sie denkt über die Eigenschaften Gottes, seine Kontaktaufnahme mit den Menschen und seine Wirksamkeit nach. Sie interessiert sich sehr für die Problematik des straffenden Gottes und für die Frage nach der Erschaffung der Welt<sup>1319</sup> (vgl. 8.7.3.2).

<sup>1314</sup> Hannah3, 230.

<sup>1315</sup> Hannah drückt das folgendermaßen aus: „Die meisten sagen ja immer [...] ich stell mir das so vor.“; Hannah3, 230.

<sup>1316</sup> Auf der Ebene der Auseinandersetzung zeichnet Hannah an 21 Stellen die Unterrichtsgegenstände nach. 26- (25-)mal können Äußerungen von Hannah ausgemacht werden, die sehr reflektiert sind, und 31- bzw. 21-mal berichtet sie von ihr persönlich bedeutsamen Zusammenhängen. An keiner Stelle äußert sie sich sehr allgemein.

<sup>1317</sup> vgl. Hannah3, 27-29.

<sup>1318</sup> vgl. Hannah3, 274.

<sup>1319</sup> vgl. Hannah1, 101; vgl. HannahNDB, 78; vgl. Hannah3, 121-123; vgl. Hannah1, 233; vgl. Hannah1, 134; vgl. Hannah1, 179; vgl. Hannah2, 190.

H: [...] mhm, ich finde schon, dass das was mit meinem normalen Leben zu tun hat, weil, ähm, irgendwie, weil irgendwas sagen die Geschichten einem ja auch immer, was man dann beim Leben wirklich machen sollte. (Hannah3, 260)

H: ... (3) ... Die Wissenschaftler glauben ja nicht, dass Gott das gemacht hat. Aber ich irgendwie schon. Weil er hat ja auch, ähm, die Menschen und Tiere auf die Welt gebracht. (Hannah2, 190)

Über diese philosophisch-theologische Ebene hinaus zeichnet sich Hannahs reflektierter Umgang dadurch aus, dass sie immer wieder Zusammenhänge zu sehr unterschiedlichen Bereichen herstellt, seien es lebensweltliche, naturkundliche und sozial-ethische Themengebiete. Diese Konnotationen stellt sie nicht selten in Form von Kausalzusammenhängen her. Sie sucht demnach immer nach Erklärungsmustern und Argumenten, um so zu einem eigenen Urteil zu gelangen. Der Schneeball wird dann zu einem Zeichen für den schützenden Gott, weil er verhindert, dass der sich im Schneeball befindliche Stein jemanden verletzen könnte.<sup>1320</sup> Sie urteilt dabei nicht eindimensional konsekutiv, sondern wägt immer wieder ab und denkt über Einschränkungen nach. Mit diesem Denk- und Abstraktionsvermögen setzt Hannah Inhalte des Religionsunterrichts mit ihrem eigenen Leben in Verbindung und reflektiert eine mögliche zukünftige Bedeutung ihres Wissens. Auch im direkten Umgang mit den angebotenen Texten ist sie an vielem interessiert, will vieles wissen und immer wieder Neues herausfinden. Für diese große Aufgeschlossenheit und Reflexionsfähigkeit spricht die Verwendung von Verben, wie „möchte [...] wissen“, „herausfinden“ und „lernen“<sup>1321</sup>.

H: Ähm, ja, ich find die Geschichte wichtig. Und die wird auch ein bisschen bei mir im Kopf hängen bleiben. Dass ich mir auch manchmal darüber Gedanken mache, wie das halt so ist. (Hannah2, 62)

H: Mhm, ich finde schon, dass das was mit meinem normalen Leben zu tun hat, [...]

H: Halt ab und zu. Zum Beispiel bei der Jakob-Geschichte hab ich ja auch eben schon gesagt, dass man da auch den Menschen helfen will, die in Schwierigkeiten stecken. (Hannah3, 260-262)

Die Rezeption des Unterrichtsgeschehens, das Hannah zu einer **persönlichen** Auseinandersetzung oder Einstellung herausfordert, deckt sich mit vielen Inhaltsbereichen der reflektierten Auseinandersetzung. Sie erlebt den ihr angebotenen Unterricht in einem persönlich bedeutsamen Erschließungshorizont, indem sie nicht nur Elemente ihrer eigenen Lebenswelt (Familie, Haustiere, Schule...) <sup>1322</sup> in die Unterrichtserfahrungen aufnimmt, sondern auch neu erworbene Lernerfahrungen auf ihr Leben überträgt und in ihrer lebensweltlichen Bedeutung reflektiert. <sup>1323</sup> Die persönlichen Rezeptionen Hannahs beziehen sich sowohl auf Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts, wie die Mose-Erzählung und die Zehn Gebote, <sup>1324</sup> als auch auf soziale und ethische Themen. <sup>1325</sup> Auch Fragen nach Gott, Glaube und Religion beschäftigen das Mädchen sehr. <sup>1326</sup> Persönliche Aneignung und rationale Beschäftigung verbinden sich bei Hannah demzufolge zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit hoher persönlicher Bedeutsamkeit.

---

<sup>1320</sup> vgl. Hannah3, 200-206.

<sup>1321</sup> Hannah1, 134; Hannah3, 353; Hannah1, 101.

<sup>1322</sup> vgl. z.B. Hannah2, 159; vgl. HannahNDB, 7; vgl. HannahNDB, 62-63.

<sup>1323</sup> vgl. z.B. Hannah2, 115; vgl. z.B. Hannah2, 157.

<sup>1324</sup> vgl. z.B. Hannah3, 111-112.

<sup>1325</sup> vgl. Hannah2, 69-70; vgl. Hannah2, 69-70; vgl. Hannah2, 157; vgl. HannahNDB, 62-63.

<sup>1326</sup> vgl. Hannah3, 252; vgl. HannahNDB, 11-12; vgl. Hannah3, 217-220.

Hannah nennt viele, meistens sehr umfangreich dargestellte Aspekte bei der Frage nach den **spontan erinnerten** Unterrichtsinhalten. An ihren ausführlichen Berichten wird ersichtlich, dass sie sich Unterrichtsinhalte gut und detailliert ins Gedächtnis rufen kann. Sie kann eine große Vielfalt von Geschichten rekapitulieren und ausführlich wiedergeben. Insgesamt erfasst sie die angebotenen Unterrichtsinhalte in ihren zentralen Aspekten und Aussageabsichten und aktiviert sie angemessen.

Da Hannah in spontaner Erinnerung bereits vieles wiedergeben kann, sind ihre Erinnerungen **mit Gedächtnishilfen** deutlich seltener und kürzer. Zu allen drei Unterrichtsreihen fallen ihr weitere Details ein: die Schlussepisode der Jona-Erzählung, aus der Lichtreihe „dass sie sich dann vertragen haben“<sup>1328</sup> und zur Gottesbildreihe die Elia-Erzählung, die ‚Torsten‘-Geschichte sowie die Vergleiche.<sup>1329</sup> Hannahs Erinnerung wird dabei unterstützt durch äußere Organisationsformen, wie zum Beispiel dem Zusammensein mit ihrer Freundin und dem Hören von Geschichten.<sup>1330</sup>

An relativ vielen Stellen gibt sie zu erkennen, dass sie etwas nicht weiß oder sich nicht erinnern kann. Dieses **Nicht-Wissen** bekundet sie besonders bei Fragestellungen, die eine Abstraktion erfordern oder die nach Zusammenhängen oder Alternativen fragen. Bei direkter Aufforderung findet Hannah häufig keine Antwort, während sie ohne explizite Nachfrage durchaus in der Lage ist, Abstraktionen oder Zusammenfassungen zu leisten. Erklärungen für dieses Phänomen bleiben etwas spekulativ. Es könnte sein, dass sie in den Gesprächssituationen überfordert ist, spontan auf die anspruchsvollen Fragen eine sie zufriedenstellende Antwort zu geben. Dann antwortet sie ehrlicherweise lieber nichts. In ihrem Bemühen, korrekte und wohlüberlegte Antworten zu geben, könnte sie es eventuell vorziehen, nichts zu sagen als etwas Falsches oder etwas in ihren Augen Unangemessenes.

I: Was ist für dich das Besondere an der Geschichte?

H: Mhm, ... (9) ... mhm, ... eigentlich alles. Ich weiß nicht, was ich daran so besonders gut finden soll. ... (2) ... Also, was das Besondere daran sein soll. (Hannah1, 150-151)

I: Was ist denn an dem Thema ‚Licht‘ anders als an anderen Themen?

H: ... (16) ... Fällt mir jetzt nichts ein. ... (3) ... (Hannah2, 176-177)

### 8.7.3 Konstruktion

#### 8.7.3.1 Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen<sup>1331</sup>

##### Vorhandene religiöse Vorstellungen

In den verbalen und gestalteten Äußerungen Hannahs zeichnet sich ein klares und aussagekräftiges Bild ihrer vorhandenen religiösen Vorstellungen ab, wie zum Beispiel ihrer Gottesvorstellung. Zu Beginn des dritten Schuljahres malt oder beschreibt Hannah keine anthropomorphe Gottesgestalt, sondern wählt die symbolische Darstellung von zwei großen, orangefarbenen Händen. Diese gestaltet sie noch einmal in einem Bild am Ende des Schuljahres, auf dem diese Hände über zwei Steintafeln ausgestreckt sind.<sup>1332</sup> Von einer menschlichen Vorstellung Gottes grenzt sie sich

<sup>1327</sup> Hannah nennt relativ viele, zum Teil sehr umfangreiche Aspekte bei der Frage nach den erinnerten Unterrichtsinhalten. Es finden sich dort 25 (18) Nennungen ohne Gedächtnisstützen und zehn mit Gedächtnisstützen. Aber auch im Bereich des Nicht-Wissens sind 16 Beiträge zu konstatieren.

<sup>1328</sup> Hannah2, 31

<sup>1329</sup> vgl. Hannah3, 57-59; Hannah3, 86-88; Hannah3, 106; vgl. 13.2.3.

<sup>1330</sup> vgl. Hannah3, 334-339; vgl. HannahNDB, 89-90.

<sup>1331</sup> Hannah geht von einer breiten Basis an Vorkenntnissen aus: Für die Kategorie der religiösen Vorerfahrungen und der Vorkenntnisse konnten 18 (16) bzw. 24 (19) Beiträge gefunden werden. Inhalte, die sich auf Bereiche außerhalb religionsunterrichtlicher Erkenntnisse beziehen, konnten 29- (19-)mal kategorisiert werden. Nur zwei Sätze sind isolierte Bekenntnissätze oder Versatzstücke, in deren geringer Anzahl sich Hannahs Reflektiertheit widerspiegelt.

<sup>1332</sup> vgl. HannahNDB, 93-94.

explizit ab und bevorzugt eine vergeistigte, abstrakte Vorstellung von Gott als einem „Geist“, den man „nicht beschreiben kann“ und der „unsichtbar“ ist.<sup>1333</sup>

H: Nja, also, mhm, die meisten sagen ja immer, das wäre so' n Mann, der saß auf so ner Wolke mit so nem Bart und dann, ähm ... Aber ich stell mir das gar nicht so vor, ich stell mir das so vor, der ist wie so'n Geist, den man gar nicht sehen kann. (Hannah3, 230)

In dieser symbolischen Darstellung der Hände repräsentiert sich Gottes vornehmliche Funktion, die Menschen zu schützen und Böses zu verhindern. In diesen Schutz eingeschlossen sieht Hannah besonders behinderte Menschen, weil diese sonst „gehänselt“ würden.<sup>1334</sup> Wenn Menschen nicht an Gott glauben, fallen sie nach ihrer Vorstellung nicht völlig aus dem Schutz Gottes heraus; seine Erfahrbarkeit wäre in diesem Fall nur deutlich eingeschränkter.<sup>1335</sup>

Hannahs Vorstellungen von der Einflussnahme Gottes sind eher indirekt, weil er, im Gegensatz zu biblischen Figuren, mit heutigen Menschen nicht mehr persönlich in Kontakt tritt oder ihnen einen Auftrag erteilt.<sup>1336</sup> Eine direkte Kontaktaufnahme ist auch deshalb eingeschränkt, weil Menschen Gott nicht sehen können.<sup>1337</sup> Eine Veränderung ihrer Gottesvorstellung deutet sich bei Hannah in der Erfahrung seiner Ambivalenz an. Diese Lernerfahrung wird von ihr bereits im ersten Interview thematisiert und verstärkt sich im Laufe des Schuljahres (vgl. 8.7.3.3).<sup>1338</sup>

Nicht immer ist der Vertiefungsgrad ihrer Vorstellung ganz eindeutig zu erkennen, wenn sie ihr Gottesbild beispielsweise an manchen Stellen mit eher floskelhaften Beschreibungen umreißt („Gott, der beschützt uns ja auch immer und hat ja auch die Welt erschaffen“).<sup>1339</sup> Dagegen gibt es auch Stellen, die die persönliche Bedeutsamkeit des Themas und eine Bereitschaft zur vertieften Auseinandersetzung sehr offensichtlich zeigen, wenn Hannah zum Beispiel die Andersartigkeit Gottes genauer umschreibt („die meisten sagen ja immer [...] Aber ich stell mir das gar nicht so vor, ich stell mir das so vor, der ist wie so'n Geist“).<sup>1340</sup>

Eine immer wieder von ihr thematisierte Vorstellung ist die von Jesus, dem sie die Rolle des Helfers zuschreibt, der in besonderem Kontakt zu Gott steht (s.u.).

## Vorkenntnisse aus dem Religionsunterricht

In ihrer strukturierten, klaren Art artikuliert und rekonstruiert Hannah ihre Vorkenntnisse.

„In der 1 Klasse haben wir ihn Religion Ein Bild über Gottt gemalt. Ihn der 2 Klasse haben wir viel über Jesus gelernt und iHn der 3 Klasse haben wir was über die Psalm gelernt.“ (HannahNDB, 5)

Viele ihrer Vorkenntnisse beziehen sich auf Jesus.<sup>1341</sup> Die Wissensbestände, auf die Hannah hier zurückgreift, können aus dem vorangegangenen Religionsunterricht, aus der Schulmesse, dem Kommunionunterricht oder dem häuslichen Umfeld stammen. Für ein schulisches Vorwissen spricht der oben genannte Eintrag in das Nachdenkbuch. Gegen ein schulisches Vorwissen spricht die Tatsache, dass die anderen Kinder ihre Lernerfahrungen nicht so intensiv an die Gestalt von Jesus anbinden, wie Hannah es tut. In ihrem Verständnis ist Jesus mit einem Heiligenschein ausge-

<sup>1333</sup> Hannah3, 230; Hannah3, 240; Hannah2, 268.

<sup>1334</sup> Hannah1, 190. Woher diese Vorstellung kommt und ob es unter Umständen einen lebensgeschichtlichen Zusammenhang gibt, bleibt offen.

<sup>1335</sup> vgl. Hannah3, 256.

<sup>1336</sup> vgl. Hannah1, 233-235.

<sup>1337</sup> vgl. Hannah3, 310-311; vgl. Hannah2, 267-270.

<sup>1338</sup> vgl. Hannah1, 76; vgl. Hannah3, 121-130.

<sup>1339</sup> Hannah3, 220.

<sup>1340</sup> vgl. Hannah3, 226-232.

<sup>1341</sup> Da es im Verlauf des Erhebungsschuljahres nur wenige thematische Anbindungen gab, ist nicht ganz nachzuzeichnen, auf welche Vorkenntnisse Hannah hier zurückgreift.

stattet.<sup>1342</sup> Sie kann sich sehr detailliert an mehrere Jesusgeschichten erinnern und erzählt von der Blinden- und der Gelähmtenheilung sowie vom Verbot, am Sabbat zu arbeiten oder bestimmte Tätigkeiten zu verrichten.<sup>1343</sup> Unter Umständen kann hier auch ein Zusammenhang zwischen den jesuanischen Heilungsgeschichten und der häufigen Thematisierung der Behinderten gesehen werden. Hannah sieht Gott und Jesus in einem klar definierten Verhältnis: „[...] weil der Jesus hat ja viele Blinde ja auch geheilt. Und hier ist dann Jesus und hier ist Gott, der gibt Jesus dann die Kraft dafür.“<sup>1344</sup>

Neben diesen zahlreichen Vorkenntnissen über Jesus nennt sie als weiteren Inhalt des Religionsunterrichts aus dem laufenden Schuljahr die Psalmen.<sup>1345</sup> Aber auch Themen aus den vorangegangenen Jahren kann sie offensichtlich rekonstruieren: Dazu gehören die bereits genannten Jesus-Erzählungen, Geschichten aus dem ersten Schuljahr<sup>1346</sup> und biblische Texte (Mose, Zehn Gebote, Elia, Jakob, Adam und Eva, die Weihnachtserzählung)<sup>1347</sup>.

An nur einer Stelle nennt Hannah methodische Elemente aus dem vorangegangenen Unterricht.<sup>1348</sup>

### **Vorkenntnisse und Erfahrungen außerhalb des Religionsunterrichts**

Hannah lässt in ihren Berichten und Bildern einiges an Vorkenntnissen und Erfahrungen erkennen, die nicht aus dem Religionsunterricht herrühren.

Aus ihrem sozialen Umfeld benennt sie ihre Familie, insbesondere ihre Mutter, und ihre mittlerweile verstorbenen Haustiere, ihren Hund Pünktchen sowie ihre Fische. Sie verbindet mit ihrer Familie große Emotionen und betrachtet sie mit hoher Wertschätzung.

Religion spielt in ihrer Familie eine „wichtige Rolle [...] denn wir glauben an Gott“<sup>1349</sup>, was auf eine ihren religiösen Lernprozess unterstützende familiäre Sozialisation hinweist. Sowohl vom Elternhaus als auch von ihrem Kindergarten erzählt Hannah, dass sie dort „Bibelgeschichten“ gehört habe.<sup>1350</sup> Sie macht während des Erhebungsjahres Erfahrungen mit der kirchengemeindlichen Katechese, da sie zur Erstkommunion geht. An einigen Stellen nennt sie den Kirchgang und den Pfarrer. Diese bringt sie mit ihrem persönlichen Glauben, nicht jedoch mit den Lernprozessen des Religionsunterrichts in Verbindung.<sup>1351</sup>

Mit ihren Freunden und Freundinnen bringt sie eine Licht-Erfahrung und das gemeinsame Erleben des Religionsunterrichts in Verbindung.<sup>1352</sup> Auch die Schule und das Lernen finden bei ihr immer wieder Erwähnung; beides bekommt eine positive Bewertung und wird in Bezug zu aktuellen Unterrichtsthemen gesehen.

H: [...] weil ja in der Schule, wenn man da halt was lernt ..., dann weiß man halt ja auch was. Und wenn man dann größer ist. Und wenn man dann immer gehänselt wird, nur weil man nicht so viel weiß, ist das ja eben wieder böse und böse ist ja irgendwie das Dunkle und dann ... wenn man das dann halt weiß, dann hat, kann, hat, das Licht. (Hannah2, 159)

---

<sup>1342</sup> vgl. z.B. Hannah2, 146; vgl. z.B. Hannah2, 197-199.

<sup>1343</sup> vgl. z.B. Hannah2, 256; vgl. Hannah2, 266.

<sup>1344</sup> Hannah2, 254.

<sup>1345</sup> vgl. Hannah3, 106; vgl. HannahNDB, 5.

<sup>1346</sup> vgl. Hannah3, 57-59; vgl. Hannah3, 274.

<sup>1347</sup> vgl. z.B. Hannah1, 172; vgl. Hannah3, 15-19; vgl. Hannah3, 27-29; vgl. HannahNDB, 42, vgl. Hannah1, 245.

<sup>1348</sup> vgl. Hannah1, 122.

<sup>1349</sup> Hannah2, 237; vgl. HannahNDB, 11-12.

<sup>1350</sup> Hannah3, 127.

<sup>1351</sup> vgl. Hannah3, 254.

<sup>1352</sup> vgl. HannahNDB, 89-90; vgl. Hannah2, 156; vgl. Hannah2, 170.



Darüber hinaus bezieht Hannah sich auf naturkundliche Kenntnisse, wenn sie von Bauern und ihrer Ernte sowie von Tieren, Marienkäfern und Pferden berichtet. Zur Erklärung der Malon-Geschichte zieht sie spezielle geografische Vorkenntnisse heran<sup>1353</sup> oder formuliert Fragen nach der Entstehung der Erde und der Sonne.<sup>1354</sup> Auch diese bringt sie in ihren aktiven Wissenserwerb ein.

### 8.7.3.2 Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte<sup>1355</sup>

#### Weiterführung und Vertiefung unterrichtlicher Zusammenhänge

Im Bereich der Weiterführung und Vertiefung unterrichtlicher Zusammenhänge findet sich eine nur relativ geringe Anzahl von Beiträgen. Dennoch wird an ihnen erkennbar, dass Hannah die angebotenen Unterrichtsgegenstände aktiv aufnimmt und sie gedanklich weiterverarbeitet. Die narrativ erlebten Inhalte hinterfragt sie und führt sie mit eigenen Ideen weiter. So konkretisiert sie zum Beispiel die Situation der Malonen, indem sie diese folgendermaßen ausmalt:<sup>1356</sup>

H: „Und da sagt sie auch: „Hau'n Sie von meinem Grundstück ab und dann sagt er: „Ja, wieso sollt ich denn, und hier sagt er ja was ganz anderes: „Kommen Sie, ich lade Sie ein.“ Dann sagt die andere: „Aber mit Vergnügen!“ (Hannah2, 29)

In den Weiterführungen zeigt Hannah, dass sie nicht nur auf der angebotenen Ebene verhaftet bleibt, sondern Inhalte hinterfragt und sie weiter ausschmückt. Sie geht in Distanz zum eigentlichen Geschichteninhalt und durchdringt ihn reflektierend. Das zeigt sich besonders in drei Bereichen:

Als Erstes ist Hannah sehr daran gelegen, etwas über die Auswirkungen bestimmter Geschichten-zusammenhänge zu erfahren. Dabei stellt sie Fragen nach den Konsequenzen auf textübergreifender, übergeordneter Ebene: Was wird durch die erscheinende Sonne in der Malonen-Geschichte hervorgerufen<sup>1357</sup>? Wie wird sich der Zuspruch Gottes auf die Niniviten auswirken?<sup>1358</sup>

Als Zweites zeigt sich in ihren Weiterführungen, dass sie Strukturen entdecken und festmachen kann. Sie filtert problemlos die Hauptaussagen aus den Geschichten heraus, kann Inhalte auf zentrale Aspekte konzentrieren und Gelerntes in Zusammenhängen sehen: „bei Fisch ist Fisch, da würd ich dann halt auch meinen Freunden helfen“<sup>1359</sup>.

In einem dritten Bereich führt Hannah Unterrichtsimpulse theologisch weiter. Viele Fragestellungen des Religionsunterrichts bezieht sie auf Gott. Sie stellt zum Beispiel Fragen nach Gottes Wirkmächtigkeit in der heutigen Zeit, wenn sie danach fragt, ob er heute noch Aufträge an Menschen vergibt.<sup>1360</sup> Sie antizipiert, dass Gott das Geschehen zu einem positiven Ende führen wird, weil er ja „immer verzeiht“<sup>1361</sup>. Hannahs Gedanken thematisieren häufig Fragen der Ursprünglichkeit. Sie fragt nach der Erschaffung der Welt, der Unendlichkeit, aber auch kritisch nach der Erschaffung des Bösen in der Welt (s.u.).<sup>1362</sup>

<sup>1353</sup> vgl. z.B. Hannah2, 97.

<sup>1354</sup> vgl. z.B. HannahNDB, 42; vgl. Hannah2, 181-192.

<sup>1355</sup> Bei der Aufnahme neuer Impulse führt Hannah an 17 (13) Stellen unterrichtliche Zusammenhänge weiter, 39- (37-)mal begründet und erklärt sie Aspekte aus dem Religionsunterricht. 26- (21-)mal äußert sie Fragen oder Zweifel, und an vier Stellen benennt sie Schwierigkeiten.

<sup>1356</sup> Hier konstruiert Hannah eine Situation, in der sie zu verdeutlichen versucht, welche positive Veränderung sich bei den Bewohnern Malons vollziehen könnte.

<sup>1357</sup> vgl. Hannah2, 46.

<sup>1358</sup> vgl. Hannah1, 134.

<sup>1359</sup> Hannah3, 266.

<sup>1360</sup> vgl. Hannah1, 235.

<sup>1361</sup> Hannah1, 76.

<sup>1362</sup> vgl. z.B. HannahNDB, 42.

## Begründung und Erklärung

Da Hannah sich religionsunterrichtliche Inhalte verstärkt reflexiv aneignet, erstrecken sich ihre Argumentationen über ein breites Feld. In ihnen wägt sie Konsequenzen und Auswirkungen sorgfältig ab und kann mehrere Perspektiven berücksichtigen.<sup>1363</sup> Diese Begründungsfiguren vertritt sie mit großer Überzeugung. Sie finden sich in ihrer Einstellung zum Glauben, ihrer Gottesvorstellung und ihrem Jesus-Bild.<sup>1364</sup>

Eine Ebene, auf der Hannah argumentiert, ist die einer Klassifizierung von glaubensbedeutsamen Personen und Faktoren. Gott und Jesus werden von ihr als wichtig eingeschätzt. Jonas Verhalten erhält in ihrer Begründung keine große Bedeutung („für den Glauben ist er eigentlich kein wichtiger Mensch ... denn ich hab ja auch an Gott geglaubt, als ich das noch gar nicht wusste, alles über Jona“)<sup>1365</sup>. Menschen werden von Gott nicht vollständig oder nicht „richtig“<sup>1366</sup> beschützt, wenn sie nicht an Gott glauben, und biblische Figuren erlangen Besonderheit, weil sie in direkten Kontakt zu Gott treten können.<sup>1367</sup>

Hannah versucht darüber hinaus, Gott von anderen Bereichen, zum Beispiel naturwissenschaftlichen Themen, abzugrenzen und ihn auf diese Weise in seiner Besonderheit herauszustellen. So unterscheidet sie biologische Funktionsweisen („das Auge ist so-und-so“) von theologischen Erklärungen.

I: Ist das Thema Gott anders als andere Themen?

H: Mhm ... (2) ... je ... (2) ... eigentlich schon.

I: Kannst du sagen warum?

H: Weil wenn ich jetzt das Thema ... Marienkäfer habe, dann ... (2) ... Gott hat zwar auch die Marienkäfer erschaffen, aber, ähm ... oder wenn ich das Thema Pferde oder so habe, aber so richtig mit Gott hat das dann nix zu tun, weil dann sage ich, das Auge ist so-und-so und die laufen so-und-so ...

I: Mhm.

H: ... und die ham so-und-so viele Beine, das hat dann ja nix mit Gott zu tun. (Hannah3, 223-228)

Ebenfalls häufig werden von Hannah Argumentationen eingebracht, wenn es darum geht, Gott mit Ungerechtigkeit zusammen zu denken („grausam“)<sup>1368</sup>. Sie weiß um mögliche Negativereignisse und sucht in ihren Erklärungen nach abmildernden Argumenten: Er könne doch ein „bisschen [...] bestrafen“ oder er ein „bisschen ungerecht“<sup>1369</sup> sein. Da Jesus von besonderer Bedeutung ist, wird auch er in Argumentationen eingebunden; so sein Heiligenschein als Zeichen der Autorität oder seine wohlthätigen und menschenfreundlichen Taten<sup>1370</sup> (vgl. 8.7.3.1).

Nicht immer sind Hannahs Begründungen auf einer abstrakten Ebene angesiedelt. Teilweise argumentiert sie auch mit sehr konkreten Beispielen. In der Lichtreihe ist es ihr zum Beispiel wichtig, Licht und Dunkelheit konkret zu erfahren und naturkundlich einzuordnen: „Ohne Licht würden wir, ähm, würden die Sachen beim Bauern nicht wachsen.“<sup>1371</sup> Teilweise argumentiert sie auch mit lebensweltlichen, textimmanenten oder floskelhaften Begründungen.<sup>1372</sup> Immer wieder begründet sie Zusammenhänge mit dem möglichen Erkenntnisgewinn, denn Lernen sei „wichtig“.<sup>1373</sup>

<sup>1363</sup> vgl. z.B. Hannah3, 123; vgl. u. a. Hannah1, 39.

<sup>1364</sup> vgl. z.B. Hannah2, 242.

<sup>1365</sup> Hannah1, 220.

<sup>1366</sup> Hannah3, 254.

<sup>1367</sup> vgl. Hannah3, 256; vgl. Hannah1, 153.

<sup>1368</sup> Hannah3, 118.

<sup>1369</sup> Hannah1, 43; Hannah3, 125.

<sup>1370</sup> vgl. z.B. Hannah2, 197-201; vgl. Hannah2, 250-258.

<sup>1371</sup> Hannah2, 172.

<sup>1372</sup> vgl. z.B. Hannah3, 178-179. Die floskelhaften Formulierungen verwendet Hannah vor allem bei Begründungen zu ihren Bildern.

<sup>1373</sup> Hannah1, 105; vgl. z.B. Hannah 2,160.

## Fragen, Suchbewegungen, Konflikte und Zweifel

Die Fragen und Suchbewegungen Hannahs sind von ihrem kritischen und realistischen Weltzugang bestimmt. Sie fragt in antizipierender Intention nach dem weiteren Verlauf der Geschichten. Sie möchte wissen, wie sich die Protagonisten weiter entwickeln, ob sie in alte Verhaltensweisen zurückfallen oder ob das gute Ende weiter Bestand hat. Darüber hinaus stellt sie auch textimmanente Verläufe in Frage und nimmt sie nicht als selbstverständlich hin. Viele ihrer Fragen zeigen, dass Hannah dem angebotenen Lernstoff und ihren Arbeitsaufgaben kritisch begegnet. Sie fragt danach, auf welchem Hintergrund die Geschichten einzuordnen sind und ob sie sich so ereignen haben können. Sie will wissen, ob sie „wahr“<sup>1374</sup> sind, wobei sie biblischen Erzählungen eine gewisse Eigenart zuerkennt.

H: Mhm ... (2) ... mhm ... manchmal glaub ich, das wär ne erfundene, weil ... ich glaub nicht, dass es ne Stadt gibt, wo nur Blinde sind. Aber in der Bibel gibt es ja oft solche Sachen.

I: Mhm.

H: Und halt, und in der Bibel glaub ich ja auch manchmal, dass die Geschichten wahr sind. Und ähm ... Aber sonst glaub ich eigentlich, dass die wahr ist, die Geschichte. (Hannah3, 165-167)

Außerordentlich anspruchsvoll und weitreichend erscheint Hannahs Fähigkeit zur Empathie: Auf die Frage, wie man für andere Menschen ein Licht sein kann, stellt sie zuerst sensible und tiefgehende Überlegungen darüber an, dass man zur Beantwortung dieser Frage diesen Menschen aktuell befragen oder ihn sehr intensiv kennen müsse („in den Körper reingehen“).<sup>1375</sup>

Hannahs Ungewissheit über die Schöpfung gehört ebenfalls zu den kritischen Fragen, die sich aufgrund ihres realistischen Denkens ergeben: Sie fragt nach der Unendlichkeit und deren Vorstellbarkeit. Sie will wissen, wie die Welt entstanden ist, denn sie kann sich nicht vorstellen, dass sie aus dem Nichts entstanden ist. Hannahs Gedanken beschäftigen sich somit mit relevanten theologischen Fragestellungen, so wie der Creatio-ex-nihilo-Vorstellung. Sie hat sich von einer artifiziellistischen Vorstellung verabschiedet und sucht nach Alternativen. Dabei empfindet sie wissenschaftliche und religiöse Erklärungen als widersprüchlich.<sup>1376</sup> Sie ringt intensiv um Erklärungen oder Antworten. Offensichtlich bietet ihr der Religionsunterricht nur wenig zufriedenstellende Antworten.<sup>1377</sup>

H: Wie ist die Erde entstanden? Hat er ja erschaffen, aber wie ... halt? (Hannah1, 174)

H: Ähm ... oder wie sind Adam und Eva auf die Welt gekommen? Die können nicht, plopp, da sein. (Hannah1, 172)

H: Ja, weil, mhm, wie hat der das gemacht? Der könnte ja nicht irgendwie, schwupps und schwupps, die Sonne ist da. Ist total komisch. (Hannah2, 182)

Hannah stellt auch Fragen nach Ambivalenzen ihrer Gottesbildvorstellung, zum Beispiel wie von Gott Ungerechtigkeiten und Grausamkeiten ausgehen können. Bislang konnte er für sie zwar „ein bisschen ungerecht“ sein, aber dass er anders als „lieb“ sein kann, das ist für Hannah „neu“<sup>1378</sup> und erscheint ihr unverständlich. In ihrer Argumentation sind Gottes Strafmaßnahmen unter Umständen zu rechtfertigen, um die Ernsthaftigkeit seines Anliegens zu unterstreichen.<sup>1379</sup> Sie empfindet aber auch Mitleid mit den Menschen oder den Figuren, die Ungerechtigkeit erfahren haben, und stellt demzufolge die Theodizeefrage, wie oder warum Gott das Böse überhaupt in die „Welt“ gebracht habe, wie beispielsweise die „bösen Niniviten“<sup>1380</sup>. Die Erklärung, dass es sich um

<sup>1374</sup> vgl. Hannah3, 160; vgl. Hannah3, 167; vgl. Hannah3, 242; vgl. HannahNDB, 78.

<sup>1375</sup> Hannah2, 136.

<sup>1376</sup> vgl. Hannah2, 190; vgl. 8.7.2.

<sup>1377</sup> In den Themen des Erhebungsschuljahres wurden die entsprechenden Fragestellungen nicht explizit aufgegriffen, z.B. Schöpfung.

<sup>1378</sup> Hannah3, 125.

<sup>1379</sup> vgl. Hannah3, 123.

<sup>1380</sup> Hannah1, 179.

eine durch gewährte Freiheit eröffnete Bewährungssituation handelt, die die Möglichkeit bietet, sich zu „bessern“, <sup>1381</sup> erscheint Hannah offensichtlich nicht plausibel. Eventuell geht es ihr um die generelle Anfrage an die Entstehung und das Vorkommen des Bösen. Diese sie sehr interessierende Frage beschäftigt sie das gesamte Schuljahr über, sie kommt aber zu keiner zufriedenstellenden Antwort.

Diese anspruchsvollen und herausfordernden Fragen scheinen sie jedoch nicht so stark zu erschüttern, dass sie in grundsätzliche Glaubens- oder Gotteszweifel gerät. Sie zeigen vielmehr Hannahs große Bereitschaft, sich auf die Auseinandersetzung mit derartigen Fragen einzulassen.

### 8.7.3.3 Neuaufnahme <sup>1382</sup>

#### Einordnung in neue Zusammenhänge

In ihrer sachlichen und strukturierenden Herangehensweise kann Hannah gut in Zusammenhängen denken und zwischen sehr verschiedenen Inhaltsbereichen Vernetzungen herstellen. Diese Fähigkeit zur Konfigurierung wird durch ihre aktive Rezeption und ihr ausgesprochen gutes Erinnerungsvermögen unterstützt <sup>1383</sup> (vgl. 8.7.2). Hannahs Kontextualisierung zeigt sich bei der Verknüpfung sowohl der Lerninhalte untereinander als auch im Erkennen übergeordneter Strukturen. Dabei kann sie eine Metaebene zu den Inhalten einnehmen. Dann kann sie Geschichten und Aussagen logisch hinterfragen und vergleichen, stilistische Mittel und Strukturen erkennen sowie zentrale Aussagen fokussieren. Sie kann Unterrichtsinhalte abstrahieren und in neue Verstehenszusammenhänge einbetten.

H: Ähm, ähm, also ich finde, es gibt einen Zusammenhang, weil wir haben mal so ne Geschichte gemacht. Ich weiß nicht mehr, wie die heißt. Jedenfalls war da so, das haben wir in der ersten Klasse auch gemacht und da war so ein gelbes Männchen und so'n grünes glaub ich, und dann waren das auch so Freunde, und die sind auf so nen Berg gegangen und der eine ist abgestürzt oder so und dann hat der andere ihn hoch geholfen.

I: Mhm.

H: Glaub ich und das konnt ich gut mit der Fisch ist Fisch, ähm, Geschichte, ähm, vergleichen.

I: Mhm.

H: ... (3) ... Weil bei der Geschichte Fisch ist Fisch, da, ... ähm, ist der Fisch ja aus dem Wasser gesprungen und sein Freund hat ihn dann halt geholfen, wieder rein zu kommen. (Hannah3, 274-278)

I: Wenn du jetzt mal so überlegst, was ihr da alles im Religionsunterricht gemacht habt, gibt es da etwas, was dich von Religion, vom Religionsunterricht an das erinnert, was ihr jetzt zum Thema Licht gemacht habt?

H: Nur die Geschichte von Jona.

I: Woran Erinnerst du dich da?

H: Ja, weil es da auch so dunkel war.

I: Mhm.

H: Da habe ich ja am Anfang gesagt, dass die Frau K. (Name der Lehrerin) uns da die Geschichte erzählt hat, das, das irgendwie genauso ist, wie, ähm, bei den Niniviten. (Hannah2, 214-219)

In einem ersten Bereich von Kontextualisierungen erstellt Hannah Zusammenhänge der Unterrichtsinhalte untereinander. Sie entdeckt Verbindungen und zieht Parallelen zwischen den Inhalten des laufenden und der vorangegangenen Schuljahre. Das gelingt ihr besonders bei biblischen und anderen literarischen Texten, die im Unterricht eingesetzt wurden. Sie vergleicht die Malonengeschichte mit der biblischen Jona-Erzählung und selbst die Lichtreihe sieht sie mit dieser in einem Zusammenhang. Ob es sich dabei um einen reinen Stichwortzusammenhang oder einen wirklich erkenntnistiftenden Zusammenhang handelt, ist aus den Äußerungen nicht klar abzuleiten. Auffällig sind besonders ihre Versuche, Aussageähnlichkeiten verschiedener biblischer Ge-

---

<sup>1381</sup> Hannah1, 179.

<sup>1382</sup> An 29 (26) Stellen stellt Hannah neue Zusammenhänge zu den unterrichtlichen Inhalten her; an 23 (17) Stellen sind Umbildungen von Begriffen oder Vorstellungen zu konstatieren. An zehn (sieben) Stellen nennt sie Widersprüche, an drei Stellen Misconceptions. Konflikte oder Widersprüche sind an 9 bzw. 6 Stellen zu finden.

<sup>1383</sup> Wobei der Umkehrschluss auch möglich wäre, dass durch Hannahs strukturierende Zugangsweise die gute Erinnerung gestützt wird.

schichten zu erkennen. An einer Stelle vergleicht sie den Auftrag Jonas mit der Aufgabe der Hirten in der Weihnachtserzählung.

H: Ähm, ... (6) ... n ... (2) ... ja, die Engel ham ja auch den Hirten den Auftrag gestellt, sie soll'n zu, ähm, also, sie sollen, sollten da nicht hingehen, aber die ham das gemacht. Die Hirten, also, die ham gesagt: In Windeln gewickelt liegt ein Kind in einer Krippe in Betlehem und dann sind die da aber von allein hingegangen. Also, so ein richtiger Auftrag war das auch nicht.  
(Hannah1, 245)

In einem zweiten, größeren Bereich von Zusammenhängen zieht Hannah individuelle Rückschlüsse aus den Geschichten und verdichtet sie zu eigenen Bedeutungen.

Dazu gehören auch die vielen Beiträge, in denen sie über Übertragungen und Zusammenhänge zu ihrem Leben nachdenkt. Sie zieht aus den Lernangeboten deutliche Konsequenzen für ihr Leben. Sie ist zum Beispiel in der Lage, symbolische Deutungen auf ihre persönliche Lebenswelt zu übertragen oder die im Unterricht kennengelernten Erzählungen in ihrer Wirkung auf ihr Leben zu bedenken.

H: Mhm, bei Fisch ist Fisch, da würd ich dann halt auch meinen Freunden helfen, mhm ... (Hannah3, 266)

H: Eigentlich alle Menschen, ... aber auch, ähm, ich hatte ja auch, ähm, also, wir hatten ja auch ein'n Hund früher, der hieß Pünktchen. Der war ja für mich auch ein Licht. Und der hat mich auch getröstet, wenn ich traurig war. Oder, mhm, ... (3) ... zum Beispiel, die Schule ist ja eigentlich auch wie ein Licht, weil ich lerne ja hier was, auch.  
(Hannah2, 157)

H: ... Ich finde das schon, weil der Jesus ja auch einen Heiligenschein hatte. Und der auch für die Menschen wie so ein Licht war. ... (3) ... (Hannah2, 197)

H: Ähm, ... {es klingelt}. Mhm, ich finde schon, dass das was mit meinem normalen Leben zu tun hat, weil, ähm, irgendwie, weil irgendwas sagen die Geschichten einem ja auch immer, was man dann beim Leben wirklich machen sollte. (Hannah3, 260)

H: Und ... für mich war die einfach wichtig, weil der Mose, der hat ja auch die Israeliten befreit und m-, mit der Geschichte da-, das ja auch ein, dass man anderen auch helfen soll, wenn man das Gefühl hat, Gott spricht mit einem und sagt einem, dass man was machen soll. (Hannah3, 116)

Dabei sind manche ihrer Überlegungen auf einer sehr konkreten Inhaltsebene angesiedelt, wenn Hannah ihre Lernerfahrungen an naturwissenschaftliche oder konkret erfahrbare Phänomene anbindet, wenn sie das Land Malon mit den Alpen vergleicht und es ihr demzufolge nicht glaubwürdig erscheint, dass es ein Land ganz ohne Licht geben soll.<sup>1384</sup>

In einem dritten Bereich stellt Hannah theologische Zusammenhänge her, mit denen sie Gott und auch Jesus auf anderen Bedeutungsebenen sieht oder in neue Beziehungen und Zusammenhänge einbettet. Sie sieht Gott in einem sehr positiven Kontext von Liebe, Wärme und Schutz. Dabei bieten ihr metaphorische und symbolische Zugänge gute Aneignungswege an. Zu dem Bild des Lichts und der Wärme<sup>1385</sup> kommt das von ihr mehrfach erwähnte Bild der Hand<sup>1386</sup> oder das Bild des Hirten.<sup>1387</sup> Zur Schaffung dieser Zusammenhänge kann Hannah auf Wissensbestände des Erhebungsschuljahres zurückgreifen, in diesem Fall auf eine Unterrichtsreihe zu den Psalmen und auf die Unterrichtsreihe zum Thema Licht.<sup>1388</sup> Im Umgang mit der Gottesfrage wird sie dazu angeregt, ambivalente Gottesmerkmale zu entfalten oder darüber nachzudenken. Sie nennt das Gegensatzpaar ‚gerecht/ungerecht‘, das sie unter anderem auch in der Rezeption der Mose-Erzählung anführt.<sup>1389</sup>

Viele ihrer inhaltlichen Auseinandersetzungen kann Hannah mit Jesus verbinden. Dabei betont sie mehrfach die besondere Bedeutung, die Jesus in ihrem Leben hat. Er hat für sie die besondere

<sup>1384</sup> vgl. Hannah2, 97.

<sup>1385</sup> vgl. Hannah3, 191-193; vgl. Hannah3, 196; vgl. Hannah3, 179.

<sup>1386</sup> vgl. Hannah3, 317-319.

<sup>1387</sup> vgl. Hannah3, 106.

<sup>1388</sup> vgl. Hannah3, 106; vgl. Hannah2, 72-86.

<sup>1389</sup> vgl. Hannah3, 108; vgl. Hannah3, 125.

Funktion, etwas über Gott mitzuteilen und Licht in die Welt zu bringen, was sich in seinen Zuwendungen und Wundern gezeigt hat. In ihren Augen steht Jesus mit Gott in einem sehr bestimmten Zusammenhang.

Hannah bringt ihre Lernerfahrungen in einen weiteren, vierten Kontext, den ihrer Lebenswelt, ein. Soziale Themen und lebensweltliche Umstände sind für sie bedeutsame Faktoren. Ihrer Familie, ihren Freunden und ihren Haustieren misst sie eine große Bedeutung bei und kann diese zu religionsunterrichtlichen Inhalten, besonders zum Thema Licht, in Beziehung setzen.

### Der Lernprozess in den einzelnen Unterrichtseinheiten

Hannah kann sich sehr ausführlich und detailreich an die **Jona-Erzählung** erinnern. Deren Rezeption ist schwerpunktmäßig auf das Handlungsgeschehen um den Protagonisten Jona konzentriert. Es ist für sie eine Geschichte von einer Flucht vor Gott, von der Fahrt auf dem Schiff und vom Verschluckt-Werden durch den Fisch.<sup>1390</sup> Wenn sie sich überhaupt für die Niniviten interessiert, sind es deren Verhaltensweisen, die ihr wichtig sind: Dass sie böse waren und andere umgebracht haben und dass sie sich wieder verändert und verbessert haben.<sup>1391</sup> Hannah empfindet Mitleid mit den von den Niniviten umgebrachten Menschen.<sup>1392</sup> Die Begriffe, die sie mit Jona verbindet, sind: „Beleidicht, Prophet, Fisch, Staude, Ninive“ oder auch Ausdrücke, die die Verhaltensweisen der Niniviten beschreiben.<sup>1393</sup> Die Rettung selber scheint keine Anfragen bei ihr auszulösen. Allein dass es so „große“<sup>1394</sup> Fische geben soll, überrascht sie und könnte auf aufkommende Zweifel oder realistische Anfragen hindeuten. Dieses kritische Potential zeigt sich noch einmal in einer ihrer abschließenden Fragen zur Reihe: Wieso hat er die Niniviten (überhaupt) auf die Welt gebracht?<sup>1395</sup> Darüber hinaus möchte sie noch wissen, wie die Erzählung weiter geht, ob Gott verzeihen wird und ob die Veränderung der Niniviten dauerhaft sein wird.<sup>1396</sup>

Eine interessante Auseinandersetzung findet sich anhand der Schlussperikope der Jona-Erzählung.<sup>1397</sup> Hannah ist der Meinung, dass die Forderung Jonas, Ninive zu strafen und ihn zu belohnen, nicht angemessen ist, da er ja selber vor Gott geflüchtet ist. Ihrem Gottesbild entsprechend hätte Gott die Niniviten ohnehin nicht bestraft und allen verziehen. Jona erscheint in ihren Augen somit in seinen Forderungen als unangemessen, was auch zu ihrer sonstigen Einschätzung passt, Jona keine zu große Glaubensbedeutung beizumessen, denn sie kann auch ohne Jona glauben.<sup>1398</sup> Hannah beschreibt ihn auch als beleidigt.<sup>1399</sup> Sie kann ihn jedoch als Propheten klassifizieren und als jemanden erkennen, mit dem Gott häufiger gesprochen und dem er Aufträge erteilt hat.<sup>1400</sup> Sie zeichnet damit nicht nur den handlungstragenden Plot nach, sondern sieht und interpretiert die Geschichte auch in theologischen Zusammenhängen. Hannahs Aneignungsstrategien<sup>1401</sup> zeigen deutlich an, dass sie ein umfassendes und vielschichtiges Verständnis der Jona-Erzählung aufbauen konnte, auch wenn sie diesen Prozess nicht als Neuerwerb wahrnimmt oder ausdrückt. So sieht sie ihren Lernzuwachs nur in der korrekten Benennung seines Namens („Das Jona nicht Jo-

---

<sup>1390</sup> vgl. Hannah1, 4-8.

<sup>1391</sup> vgl. Hannah1, 33.

<sup>1392</sup> vgl. Hannah1, 54; vgl. Hannah1, 131.

<sup>1393</sup> HannahNDB, 35-36; vgl. Hannah1, 213.

<sup>1394</sup> vgl. HannahNDB, 29; vgl. Hannah1, 58.

<sup>1395</sup> vgl. Hannah1, 177.

<sup>1396</sup> vgl. Hannah1, 134.

<sup>1397</sup> vgl. Hannah1, 35-43.

<sup>1398</sup> vgl. Hannah1, 218-220.

<sup>1399</sup> vgl. HannahNDB, 35; vgl. Hannah1, 137.

<sup>1400</sup> vgl. Hannah1, 211; vgl. Hannah1, 235.

<sup>1401</sup> Auch wenn es nicht ganz eindeutig formuliert ist, kannte Hannah die Jona-Erzählung nicht oder nur kaum.

nas, sondern Jona heißt“)<sup>1402</sup> und kommt insgesamt aber zu dem abschließenden Urteil, dass der ganze Unterricht „interessant“ war und sie es wichtig fand, dass man „was über Jona weiß“<sup>1403</sup>. Im Verlauf der aktuellen Unterrichtseinheit sieht sie die Jona-Erzählung in Verbindung mit den biblischen Kindheitserzählungen, und im weiteren Verlauf des Schuljahres kann sie die Jona-Erzählung mit anderen Unterrichtselementen in Verbindung setzen, zum Beispiel mit dem Thema Licht.<sup>1404</sup>

Hannahs Rezeption der **Licht-Reihe** vollzieht sich in einem ersten Zugang über die Malongeschichte.<sup>1405</sup> In ihrer Aneignung der Geschichte sind die Verhaltensweisen der Menschen und deren positive Veränderungen zentral. Sie verbleibt jedoch nicht auf der textimmanenten Ebene, sondern stellt schon über diese Ebene hinausgehende, vertiefende Fragen, zum Beispiel: Warum der Mann so gestrahlt habe,<sup>1406</sup> warum die Sonne denn überhaupt gekommen sei<sup>1407</sup> oder wie ein Land ohne Sonne sein könne.<sup>1408</sup> Teilweise kontrastiert sie die Unterrichtsinhalte auch mit ihrem naturkundlichen Wissen, weil der Geschichteninhalt, dass es ein Land im Dunkeln geben soll, ihrer geographischen Erfahrung der Alpen entgegensteht.<sup>1409</sup>

Eine weitere Erfahrungsebene im Lernprozess um das Symbol Licht sind die sehr konkreten Lichterfahrungen. Hannah kann sich gut an eine Stunde mit einer konkreten Licht- und Dunkelübung erinnern und weiß um die Bedeutung des Lichts für das Wachstum der Pflanzen und für die Ernte.<sup>1410</sup> Darüber hinaus überträgt sie Licht auf soziale Kontexte, indem sie sich intensiv mit der Frage auseinandersetzt, was für andere ein Licht sein könnte<sup>1411</sup>, und bringt Licht mit ihrer Familie und mit ihren Freunden in Verbindung<sup>1412</sup>. Diese zwischen Abstraktion und Konkretion schwankenden Aneignungsprozesse spiegeln sich auch in Hannahs Cluster und in ihren Satzverlängerungen wider. In letzteren verbleiben ihre Antworten auf einer konkret erfahrbaren Ebene: „Ohne Licht würden die Sachen beim Bauern nicht wachsen“, „die Sonne ist hell“ oder „eine Kerze ist Licht“<sup>1413</sup>. Dagegen beziehen sich die Nennungen im Cluster („Familie, Freunde, helfen, Gott, Jesus“)<sup>1414</sup> auf eine eher übertragene, symbolische Ebene.

Insgesamt tauchen diese auf die konkrete Realität bezogenen Inhaltsbereiche bei ihr äußerst selten auf. Hannah hat vielmehr ein deutlich abstrahierendes und auf Übertragungen hin angelegtes Verständnis religiöser Inhalte, wenn sie von ihrer Familie und ihren Freunden sowie von Gott als Licht spricht.<sup>1415</sup>

Sie kann das Thema Licht in sehr verschiedene Kontexte einbetten: Sie sieht Zusammenhänge zu den sozialen Bereichen ihrer Familie und Freunde. Licht steht aber auch für ethische Grundsätze, wie Hilfeleistungen, oder für theologische Aussagen über Jesus und Gott. Sie erschließt sich das Thema somit in mehreren symbolischen Übertragungen.

---

<sup>1402</sup> Hannah1, 108.

<sup>1403</sup> Hannah1, 50; Hannah1, 105.

<sup>1404</sup> vgl. Hannah3, 106; vgl. Hannah2, 72-86.

<sup>1405</sup> vgl. Hannah2, 4-6.

<sup>1406</sup> vgl. Hannah2, 101-102.

<sup>1407</sup> vgl. z.B. Hannah2, 119-120.

<sup>1408</sup> vgl. z.B. Hannah2, 204-208.

<sup>1409</sup> vgl. Hannah2, 97.

<sup>1410</sup> vgl. Hannah2, 38; vgl. Hannah2, 204-208.

<sup>1411</sup> vgl. Hannah2, 136-140.

<sup>1412</sup> vgl. z.B. Hannah2, 170.

<sup>1413</sup> Hannah2, 172; Hannah2, 166; Hannah2, 168.

Der Interviewimpuls lautete: Bilde einen Satz, der mit ‚Licht‘ oder mit ‚Ohne Licht‘ beginnt. Hier ist wieder das Phänomen festzustellen, dass Hannah an einigen Stellen ungewohnt einfache Antworten gibt bzw. keine Antwort gibt; vgl. 8.7.3.2.

<sup>1414</sup> HannahNDB, 59.

<sup>1415</sup> vgl. Hannah2, 145-146; vgl. Hannah2, 157; vgl. HannahNDB, 62; vgl. HannahNDB, 59.

Hannah geht von einer relativ klaren **Gottes**vorstellung aus. Bei ihrer Rezeption der Unterrichtsreihe zu Gott kann sie auf intensive Erinnerungen zurückgreifen.<sup>1416</sup> Sie erinnert sich detailreich, teilweise minutiös und wortwörtlich an die biblischen und andere literarische Texte des Unterrichts. Ihre Nacherzählungen benennen sowohl ausschmückende Details als auch handlungstragende Elemente. Sie möchte bei vielen Erzählungen wissen, was weiter geschieht.<sup>1417</sup> Darüber hinaus erfasst sie strukturelle Merkmale und stilistische Mittel der Texte, wie Wiederholung oder Vergleich.<sup>1418</sup> In Konsequenz sagt sie dann, dass man Gott mit vielem vergleichen kann.<sup>1419</sup> Es ist nicht genau zu rekonstruieren, ob sie angebotene Vergleichsbilder für sich übernommen hat. Der von ihr favorisierte Vergleich ist der der Sonne, der für sie Wärme und Schutz repräsentiert.<sup>1420</sup> Diesen Lerngewinn hat sie vermutlich nicht aus den Vergleichsgeschichten abgeleitet, sondern sich aus der Unterrichtsreihe zum Thema Licht erschlossen.

Ein ähnlicher Eindruck ergibt sich bei Hannahs begrifflichem Lernprozess. Bei der Clusterbildung<sup>1421</sup> erwähnt sie zwar viele der Geschichten, die in der Unterrichtsreihe thematisiert wurden, aber es ist kaum erkennbar, ob sie davon etwas in ihre Vorstellung übernommen hat. Ob sie die am Ende des Schuljahres geäußerte Vorstellung, dass Gott wie ein Geist sei, aus den Unterrichts Anregungen entwickelt hat, zum Beispiel aus den Erzählungen zur Erfahrbarkeit Gottes, ist nicht eindeutig zu klären.

Wenngleich deutliche Veränderungen nur schwer festzustellen sind, lässt sich Hannah durch ihren intensiven und reflektierten Umgang mit den Unterrichtsgegenständen zu Auseinandersetzungen mit ihrem Gottesbild anregen. Das führt zum Teil auch zu kritischen Anfragen, zum Beispiel zur Frage nach der Ambivalenz von Gotteserfahrungen (lieber und gerechter Gott).<sup>1422</sup> Denn als wirklich eindrückliche Lernerfahrung thematisiert sie die Erkenntnis, dass Gott auch grausam sein kann.<sup>1423</sup> Das ist etwas, was sie offensichtlich nur mühsam in ihr Bild von Schutz und Wärme integrieren kann. Hier zeichnet sich eine Lernentwicklung ab, die das Mädchen sehr beschäftigt und die es offensichtlich immer weiter bedenken muss, um sie einordnen zu können.

Darüber hinaus beschäftigen Hannah noch weitere Fragen, wenn sie nach der Unendlichkeit, dem Beginn der Welt und der Existenz böser Menschen fragt. Sie macht sich über die Wahrheitsfrage und die Einflussnahme Gottes Gedanken. In den gehörten Geschichten erteilt Gott Menschen Aufträge. Daraus entsteht für sie die Frage, ob über die historische Distanz hinweg Gottes Ansprüche noch für sie gelten und was Gott mit dem aktuellen Leben der Menschen zu tun hat.

Mit diesen intensiven Fragen und Auseinandersetzungen scheinen keine tiefen Erschütterungen einherzugehen, die Hannah Probleme bereiten; sie erzählt eher sachlich und bedächtig. Häufig formuliert sie auch in abgeschwächter Form („ein bisschen ungerecht“).<sup>1424</sup>

Es ergibt sich somit ein interessantes Bild: Hannah lässt sich zu einer intensiven Auseinandersetzung über ihr Gottesbild anregen, fühlt sich zu Anfragen herausgefordert und lässt deutliche Entwicklungslinien erkennen. Allerdings ist viel weniger als bei den anderen beiden Unterrichtsreihen zu erkennen, was sie genau aus dem Unterricht für sich übernommen hat.

<sup>1416</sup> vgl. Hannah3, 14-47.

<sup>1417</sup> vgl. z.B. Hannah1, 134-136.

<sup>1418</sup> vgl. Hannah3, 85-88; vgl. Hannah3, 106.

<sup>1419</sup> vgl. z.B. Hannah3, 196.

<sup>1420</sup> vgl. Hannah3, 196-206.

<sup>1421</sup> vgl. Hannah3, 176-179; vgl. HannahNDB, 79-80.

<sup>1422</sup> vgl. Hannah3, 121-122; vgl. Hannah3, 155-157.

<sup>1423</sup> vgl. Hannah3, 118; vgl. Hannah3, 125.

<sup>1424</sup> Hannah3, 125.



#### 8.7.4 Zusammenfassende Falldarstellung: Hannah

Hannah kann ihre Unterrichtsrezeptionen in einer altersangemessenen, klaren Sprache äußern. In ihren aussagekräftigen und lebendig formulierten Beiträgen kommt deutlicher als in den ästhetischen Gestaltungen eine intensive Beschäftigung mit den angebotenen Inhalten zum Ausdruck. Diese Auseinandersetzungen sind sowohl von ihren emotionalen Reaktionen als auch von ihrer rationalen Herangehensweise geprägt. Negative Reaktionen zeigen sich bei ihr als Trauer und Ärger, zum Beispiel in Bezug auf menschliche Verhaltensweisen. Positive Gefühle sind bei Hannah an bestimmte inhaltliche Momente, Wendepunkte von Geschichten oder Entscheidungen zum Guten gebunden. Auch wenn sie sehr sachlich bleibt, ist an den zahlreichen intensiven Gefühlen zu erkennen, dass sie viele Unterrichtsinhalte auf sich bezieht und sie mit einer persönlichen Bedeutsamkeit versieht. So entwickelt sie eine eigenständige Einstellung, die sie mit Überzeugung vertritt.

Hannah kann sich in der Regel sehr sachangemessen und ausführlich an die Inhalte ihres Religionsunterrichts erinnern. Sie nennt dann zentrale Aspekte, zahlreiche Details und nahezu wörtliche Wiedergaben der gehörten Geschichten. Besonders auffällig ist, dass ihre Erinnerung vorrangig an Unterrichtsgegenstände und nicht so sehr an Gestaltungsmerkmale gebunden ist. Demzufolge beschäftigen sie inhaltliche Auseinandersetzungen mehr als deren methodische Zugänge.

Neben den emotionalen und persönlich bedeutsamen Reaktionen fordert der Religionsunterricht Hannah zu geistig-kognitiven Anfragen heraus. Sie vertieft angebotene Unterrichtsimpulse, hinterfragt sie und entwickelt daraus individuelle Interpretationen. Dabei stellt sie übergeordnete Strukturen und kausale Begründungs- oder Bedeutungszusammenhänge her. Inhaltlich beschäftigt sie sich sowohl mit menschlich-moralischen Verhaltensweisen als auch mit unterschiedlichen philosophisch-theologischen Fragestellungen. Kritische Anfragen entstehen bei ihr anhand existentieller Grunderfahrungen: Hannah fragt nach der Wahrheit und Realisierbarkeit gehörter Geschichten und beschäftigt sich besonders mit der Frage nach der Entstehung der Welt. Sie denkt intensiv darüber nach, dass Gott anders ist, wie er heute noch wirksam sein kann und wie sie seine ambivalenten Eigenschaften verstehen kann. Neben diesen anspruchsvollen Themen greift sie auch immer wieder auf sehr konkrete Erfahrungszusammenhänge zurück.

Es gibt Hinweise darauf, dass Hannahs religiöser Lernprozess auch von anderen Seiten Unterstützung erfährt oder erfahren hat, sei es durch den Kindergarten und das Elternhaus oder durch die Kommunionkatechese.

Hannah kann neue Wissensbestände gut mit ihren vorhandenen verknüpfen. Sie verfügt über einiges an Vorwissen (Jesus, Gott) und hat besonders aus den Unterrichtseinheiten zur Jona-Erzählung und zum Thema Licht Impulse aufgenommen und integriert. Diese Prozesse werden durch ihre strukturierende, abstrahierende und metareflexive Herangehensweise deutlich unterstützt und gefördert. Die Unterrichtsinhalte lösen bei ihr Denk- und Frageprozesse aus, die deren individuelle Aneignung und vertiefte Auseinandersetzung anleiten. Der Religionsunterricht hat bei Hannah eine vorrangig auslösende Funktion: Durch ihn werden deutliche Lernprozesse initiiert, so ist zum Beispiel eine Umstrukturierung des Gottesbildes in Richtung größerer Ambivalenz zu erkennen. Auch aus der Unterrichtsreihe zum Thema Licht kann die Schülerin deutliche Lerngewinne für sich ziehen. Sie nimmt viele der inhaltlichen Angebote an und entwickelt diese sehr kreativ weiter.

Dass sich bei Hannah ein so gelingender Lernprozess entwickelt, ist vermutlich auf verschiedene Faktoren zurückzuführen: Die Kombination von emotionaler Beteiligung und kognitiver Durchdringung spielt dabei vermutlich eine ebenso entscheidende Rolle wie die Konstruktion in ein

vorhandenes Netz von Repräsentationen. Außerdem ist bei Hannah ein hoher Strukturierungsgrad festzustellen, den sie eigenständig entwickelt. Bei anderen Schülerinnen und Schülern müsste dieser vermutlich erst angeleitet und hergestellt werden.

Allein die Frage, ob der Religionsunterricht dieser reflektierten Schülerin auch ein ausreichendes Maß an möglichen Antworten zur Verfügung stellt, bleibt offen. Festzustellen ist auf jeden Fall der anregende, auslösende Charakter, den der Unterricht für sie hat; ob sie nicht noch weitere theologische Impulse hätte verarbeiten können, beispielsweise zu den Themenbereichen Schöpfung oder Erfahrbarkeit Gottes, ist an dieser Stelle letztendlich nicht zu klären.

## 8.8. Leon

### 8.8.1. Expression

#### Sprache<sup>1425</sup>

Leon ist ein sehr ruhiger Erzähler, der in knappen und **kurzen** Sätzen spricht und nicht viel von sich preisgibt. Seine Aussagen sind sprachlich nicht immer klar verständlich, manchmal sucht er nach passenden Worten und bleibt in seiner Ausdrucksweise etwas unbeholfen. Er spricht somit eher zurückhaltend, mit häufigen Pausen und Verzögerungen. Letztere nutzt er, um über die angesprochenen Sachverhalte nachzudenken. Sein Sprechverhalten ist oft **reaktiv**, sodass genauere Zusammenhänge erfragt werden müssen.

L: Weil, ... eigentlich bringt ja Freude und ... und trösten und, ähm, Glück und so ... auch so ins Licht, so.  
(Leon2, 47)

I: Aber Gott hat Kontakt zu den Menschen, irgendwie? Der spricht mit denen.

L: Mhm (bestätigend).

I: Der sieht aber sehr freundlich aus, dein Gott. Der lacht ja ganz doll, oder?

L: Mhm ...

I: Ist das ein netter Gott?

L: {nickt} (Leon1, 186-191)

Bei der Darstellung religiöser Sachverhalte fehlen Leon teilweise die passenden Worte: Wenn er religiös-sprachliche Ausdrücke verwendet, kann er sie nicht immer ganz sinngemäß einordnen. Der einzige ausführliche Beitrag beschäftigt sich mit der Jona-Erzählung.

#### Ästhetisches Ausdrucksverhalten<sup>1426</sup>

Leons Bilder sind einfach und schlicht gehalten. Er erläutert sie mit kurzen Kommentaren. Die **unterrichtlichen Themen**, die er in seinen Bildern darstellt, sind die Erzählungen zu Mose, Jona und Elia, zur Malonengeschichte sowie zu seinem Gottesbild. Außerdem malt er zwei Darstellungen, in denen er seine Eindrücke vom Religionsunterricht gestaltet, die jeweils Gesprächssituationen zeigen: einmal einen Stuhlkreis mit einer spiralförmigen Bodenbildgestaltung und als Zweites

<sup>1425</sup> Leons Sprache zeigt relativ wenig codierte Merkmale. Dreimal drückt er sich in „zögerlicher“ Sprachweise aus. Acht Nennungen gibt es in der Kategorie „unklar“, fünf in der Kategorie „reaktiv“ sowie drei in der Kategorie „kurz und unvollständig“. An keiner Stelle spricht er ungewöhnlich, und nur eine Antwort von ihm ist ausführlich. Siebenmal gibt er im Nachdenkbuch keine Antwort.

<sup>1426</sup> Beim ästhetischen Ausdrucksverhalten nutzt Leon an keiner Stelle seine Gestaltungen, um unterrichtliche Zusammenhänge zu illustrieren. Elf- (sieben-)mal stellt er Unterrichtselemente dar, vier- (drei-)mal zeigen sich ausgeprägte Form-Inhalts-Relationen in seinen Bildern. In zehn (sechs) Zeichnungen sind eigene Deutungen und in zwei Bildern persönliche Erfahrungen erkennbar. Die Zahlenwerte vor der Klammer beziehen sich auf alle Nennungen; die in den Klammern lediglich auf die Nennungen in den Interviews; d.h. ohne die Werte der Nachdenkbücher. Häufig wurden diese in den Interviews noch einmal angesprochen und würden somit doppelt gezählt (vgl. 13.5).

eine Gesprächssituation aus der Unterrichtsreihe zu Jona. Auf beiden Bildern sind keine Kinder, sondern nur leere Stühle gezeichnet; auf dem Gesprächsbild ist die Lehrerin zu sehen.



Abb. 30: LeonNDB, 91.  
Als Mose den Dornbusch sah  
(Leon NDB, 92)



Abb. 31: LeonNDB, 87.  
Wo wir über jona gesprochen haben  
(Leon NDB, 88)



Abb. 32: LeonNDB, 84.  
Wo wir die Tücher hingelegt haben.  
(Leon NDB, 85)

Die Darstellung dieser methodischen und äußeren Organisation lassen erkennen, dass der Religionsunterricht für Leon in erster Linie ein Kommunikationsgeschehen ist. Als weitere Unterrichtselemente gestaltet er ein Bild von Mose am brennenden Dornbusch, und er erzählt davon, dass er ein Bild zur Geschichte der Malonen malen möchte.<sup>1427</sup>

Die wenigen Darstellungen mit einer **Form-Inhalt-Relation** lassen erkennen, dass Leon in der Lage ist, seine Bilder in einer bewussten Absicht zu gestalten. So wählt er die Farbe gelb für Gott, weil dieser „nett“ ist und malt ihn deshalb auch immer lächelnd.<sup>1428</sup>

Einige seiner Gestaltungen zeigen Anteile **eigener Deutung**, wenn er sein Gottesbild, Jona, Mose oder einen Siegerkranz gestaltet. Diesen Siegerkranz beispielsweise malt Leon um das Wort Gott und deutet ihn als Zeichen für „Gewinner“.<sup>1429</sup> Er bringt ihn mit einer Unterrichtsreihe zur Natur in Verbindung<sup>1430</sup>. Warum er das Wort Gott mit diesem Siegerkranz ausstattet, wird in seiner Erklärung nicht eindeutig erkennbar:

I: Schön. Warum denn ein Siegerkranz um das Wort „Gott“?

L: Weil das ist ja auch so was für, in der Natur. Und Gott hat ja die Natur gemacht. Und ... Das ist genauso wegen der Blume, weil Gott auch die Na-, diese Blume auch gemacht hat. Und ... sonst weiß ich nichts. (Leon3, 61-62)

In seiner Gottesbilddarstellung gestaltet Leon Gott mehrfach als eine anthropomorphe Figur mit Armen, Beinen, einem runden Korpus sowie einem kurzen Umhang, der an einen Zauberer oder auch einen Teufel erinnert. Auf zwei der drei Bilder ist der Kopf dieser Figur überdimensional groß und das Gesicht wird von einem breit grinsenden Mund dominiert. Diese große Munddarstellung könnte einerseits eine positive Ausstrahlung Gottes zum Ausdruck bringen wollen oder auf eine mögliche Kontaktaufnahme zu den Menschen verweisen. Allerdings wirkt dieser grinsende Gott auch etwas befremdlich, wie Leon selbst feststellt:



Abb. 33: Leon NDB, 14.

I: Wenn du heute dieses Bild noch mal malen solltest, L., wie würdest du das Bild heute malen?

L: Ähm, eigentlich genauso, aber nur schöner. {lacht}

I: {lacht} Wie wärs denn schöner?

L: Ja, dass ich nicht Gott solche, solche Zähne da machen würde. Und dass er nicht so lacht, wie, wie son Dummi. {lacht}

I: Mhm. {lacht}

L: Weil der sieht so aus als ob der grade in Lotto gewonnen hat.

I: Mhm. Okay, kann ich verstehen. Ja, gut. Aber sonst wäre Gott, sähe ähnlich aus? Nur eben schöner.

(Leon2, 211-217)



Abb. 34: Leon NDB, 34.

<sup>1427</sup> vgl. LeonNDB, 91-93; vgl. Leon2, 60.

<sup>1428</sup> Leon3, 56; vgl. LeonNDB, 14-15; vgl. LeonNDB, 40-41.

<sup>1429</sup> Leon3, 56.

<sup>1430</sup> vgl. Leon3, 62.

Diese bildliche, anthropomorphe Darstellung erfährt eine Variation: In Zusammenhang mit der Jona-Reihe malt Leon Gott sehr viel furchterregender. Die Gestalt ist viel dunkler, nicht mehr so freundlich und erinnert an einen Löwen oder Dämonen. Diese Veränderung rührt unter Umständen daher, dass Leon den Auftrag Gottes als Bedrohung oder Zumutung empfindet. Auf einem der Bilder ist die Gottesgestalt von drei Köpfen mit Flügeln umgeben, die Engel darstellen sollen, die Leon allerdings nicht mehr fertiggestellt hat.<sup>1431</sup> Auf einem anderen ist Gott auffälligerweise mit mehreren Armen ausgestattet, was Leon jedoch nicht weiter erläutert.<sup>1432</sup>

Darstellungen, in denen er **persönliche Erfahrungen** gestaltet, gibt es kaum. Einige der entsprechenden Aufgaben erledigt er nicht. Wenn er Gegenstände für seine Schatzkiste auswählt, sind es häufig von ihm gestaltete Bilder.<sup>1433</sup> Auch wenn er diese Auswahl nicht vertiefend erklären kann, zeigt sie unter Umständen dennoch an, dass ihm diese Eigenproduktionen wichtig sind.

Insgesamt äußert sich Leon weder in verbaler noch in gestaltender Ausdrucksweise sehr ausführlich und kann seine Gedanken oder Bilder häufig nur schlecht in ihren Gestaltungsabsichten erklären.

### 8.8.2 Rezeption<sup>1434</sup>

#### Emotionale Einstellung

Leon äußert sich in der Regel sehr verhalten und lässt seine Gefühle nicht deutlich erkennen. Auch wenn die Anzahl der Nennungen nicht gering ist, beziehen sich die Beiträge mit emotionaler Färbung auf insgesamt nur wenige Aspekte.

Bei den **positiv** empfundenen Eindrücken gibt es einen eindeutigen Schwerpunkt: das Fußballspiel! Leons Herz schlägt für sein Hobby, über das er, im Gegensatz zu anderen Themen (s.o.), ausführlich berichtet, wenn er zum Beispiel den Weg zu seinem Fußballverein detailliert beschreibt.<sup>1435</sup> Für ihn ist das Fußballspielen offenbar das, was ihn am meisten erfreut, was er als Glück in seinem Leben empfindet und was er sogar in Ansätzen religiös deutet.

L: Fußball bringt viel Freude ins Leben und Glück. [...] Und wenn ich Lust habe, spiel ich Fußball. Fußball bringt Licht, weil es Spaß macht und noch mehr. (Leon 2, 40)

L: Also, das hier das Fußballspiel ... ist für mich wichtig, weil ich Fußballspielen ... ganz, ganz, ganz gerne mag. Und ... das hier ... (3) ... das ist, glaube ich, Jesus. Der betet zu Gott. Deshalb ist das auch wichtig, weil Jesus auch ... an Gott ... (??) so irgendwie ... is (??) ... wichtig. (Leon3, 120)

Leon gibt zu erkennen, dass er sich durchaus, wennauch etwas verhalten, emotional auf die Erzählungen des Religionsunterrichts einlässt. Er spürt den in den Geschichten dargestellten Gefühlen, Wendepunkten und Zuständen nach, denen er zum Teil mit Einfühlungsvermögen und einer gewissen Identifikation begegnet, sodass er nicht nur positiv oder negativ ausgerichtet, sondern auch mit **intensiven** Gefühlen reagiert. Die Wendepunkte der Jona-Erzählung und der Malonen-Geschichte stimmen ihn „fröhlich“: dass „Jona auch zu Ninive gegangen ist“ und „als die Sonne auch in das Land kam.“<sup>1436</sup> Es bedrückt ihn, dass „alle Malonen [...] im Dunkeln“ leben, und er findet es „ärgerlich“, als Jona „fliehen wollte.“<sup>1437</sup> Leon macht es traurig, dass Jona vom Fisch gefres-

<sup>1431</sup> vgl. Leon1, 179.

<sup>1432</sup> Dieses Bild hat Leon vermutlich nachträglich an dieser Stelle eingefügt, und es ist deshalb in keinem der Interviews besprochen worden. Neben der Armdarstellung bleibt ebenfalls offen, warum er in diesem Bild sehr viel radiert hat; vgl. LeonNDB; 40.

<sup>1433</sup> vgl. LeonNDB, 34; vgl. LeonNDB, 74-78.

<sup>1434</sup> In den Analysewerten zum Rezeptionsverhalten Leons finden sich sehr unterschiedlich viele Merkmale:

Im Bereich der emotionalen Einstellung finden sich 15 (13) positiv, 18 (16) negativ und 14 (11) intensiv belegte Nennungen. Zwölfmal bleibt Leon in seiner Aussage unentschieden und drei- (ein-)mal zeigt er sich kritisch oder ablehnend.

<sup>1435</sup> vgl. Leon2, 160-168.

<sup>1436</sup> Leon1, 83; Leon2, 36.

<sup>1437</sup> Leon2, 22; Leon1, 83.

sen wird, dass Gott die Zerstörung Ninives in Kauf nimmt und mit ihr droht, auch wenn er sie letztendlich nicht durchführt (vgl. 8.8.3.3). Emotional intensiv verfolgt Leon Jonas Entschluss zu fliehen, sein Entkommen aus dem Fischbauch und seine Entscheidung, nach Ninive zu gehen.<sup>1438</sup> Letzteres empfindet er als Besonderheit der Erzählung. Aus der Licht-Reihe nennt er das Auftauchen der Sonne und das Auftreten des Wanderers.<sup>1439</sup>

An einigen Stellen macht Leon sich über die konkrete Geschichtenebene hinaus Gedanken und fühlt sich emotional intensiv in die Situation ein. Er überlegt, wie Mose oder Jona sich gefühlt haben könnten und beschreibt deren mögliche Gefühle. Er vermutet bei Jona Ärger über das Verhalten Gottes, weil Jonas Familie von Gott denken könne, dass er (Gott) „blöd“ sei.<sup>1440</sup>

Neben diesen Gefühlen zu den narrativen Elementen zeigt sich Leon emotional intensiv angesprochen von Situationen des Teilens<sup>1441</sup> oder der Angst. Letzteres verbindet er mit einer Situation der Dunkelheit in einem Wald, in der er gleichzeitig das Gefühl hatte, von Gott und Jesus geschützt zu werden.<sup>1442</sup> Bei diesen sehr lebensnahen Themen zeigt der Junge sich deutlicher emotional angesprochen als bei anderen.

Leon vollzieht eine klare Trennung zwischen gut und böse, hell und dunkel, Gott und Teufel. Die Gegensätze belegt er mit eindeutig positiven bzw. negativen Gefühlen. An wenigen Stellen verbindet er seine negativen Gefühle mit religiösen Elementen, wenn er sagt: „Weil, die alle eigentlich böse waren und die sich nicht ändern würden. ... (3) ... und vielleicht auch nix von Gott oder Jesus gehört hätten.“<sup>1443</sup> Leon vermutet demnach einen Zusammenhang zwischen ethischem Verhalten und religiösen Kenntnissen oder Einstellungen.

Als positive Aspekte des Religionsunterrichts nennt er ein Unterrichtsgespräch, denn „dann weiß man auch viel mehr. Über Gott und Jesus“<sup>1444</sup>, und ein Arbeitsblatt, wenn er nicht zu viel schreiben muss.<sup>1445</sup> Diese positive Bewertung überrascht, da sich Leon nicht als besonders gesprächiger oder an schriftlichen Aufgaben interessierter Schüler zeigt. Relativ klar und eindeutig ist er in seiner Einschätzung des Religionsunterrichts: „Meistens finde ich den Religionsunterricht langweilig“<sup>1446</sup>, vor allem „wenn man schreiben muss.“<sup>1447</sup> Er geht somit – anders als viele andere Kinder – nicht unbedingt motiviert in den Religionsunterricht.

Neben dieser Einordnung in gut und böse finden sich auch viele Beiträge von großer **Unentschiedenheit**. Leon äußert sich selten direkt und klar, wenn er nach seiner Meinung gefragt wird, sondern bleibt in vielen Fällen unentschieden und abwägend. Dann finden sich Sätze, wie „Ich weiß es ja nicht.“ oder „Nen bisschen.“<sup>1448</sup>

Diese Unentschiedenheit zeigt sich in unterschiedlichen Bereichen: In manchen Situationen fällt es ihm schwer, zu einer eindeutigen Position oder zu einem klaren Urteil zu kommen<sup>1449</sup>, zum Beispiel bei der Einschätzung biblischer Handlungen. Leons Unentschiedenheit rührt dann teilweise daher, dass er Konsequenzen sehr differenziert abwägt.<sup>1450</sup> So kommt er selten zu klaren Urteilen und Bewertungen. Wenn Arbeitsergebnisse unvollständig oder nicht eindeutig zu erklä-

<sup>1438</sup> vgl. Leon1, 34; vgl. Leon1, 41; vgl. Leon1, 83; vgl. Leon1, 91.

<sup>1439</sup> vgl. Leon2, 24; vgl. Leon2, 28.

<sup>1440</sup> Leon1, 103. Dieser ungewöhnliche Begründungszusammenhang könnte unter Umständen aus lebensweltlichen Erfahrungen resultieren.

<sup>1441</sup> vgl. Leon2, 95.

<sup>1442</sup> vgl. Leon2, 194-199.

<sup>1443</sup> Leon2, 102.

<sup>1444</sup> Leon2, 209.

<sup>1445</sup> vgl. Leon3, 36-45.

<sup>1446</sup> LeonNDB, 8. Seine Begründung lautet: „weil nur sprechen gut, sehr gut“.

<sup>1447</sup> Leon 2, 207.

<sup>1448</sup> Leon1, 109; Leon3, 169.

<sup>1449</sup> vgl. z.B. Leon3, 163-169.

<sup>1450</sup> vgl. Leon1, 112-116; vgl. Leon1, 100-105.

ren sind, kann er diese auf sein Arbeitsverhalten bezogen reflektieren, weil er vielleicht „nicht so gut nachgedacht“<sup>1451</sup> hat.

Seiner zurückhaltenden Rezeption unterrichtlicher Inhalte entspricht es, dass es eine nur sehr geringe Anzahl an **kritischen** oder **ablehnenden** Äußerungen gibt.

### **Ebene der Auseinandersetzung**<sup>1452</sup>

Leon beginnt seine **Nacherzählungen** zum erlebten Religionsunterricht fast immer mit einer Beschreibung der methodischen Herangehensweise. Besonders in der Nacherzählung zur Licht-Reihe berichtet er fast ausschließlich über medial-visuelle Zugänge. An diese kann er sich zum Teil detailliert erinnern, während er zum Unterrichtsinhalt nur einen einzigen Satz zur Situation der Malonen erzählt.

L: Mhm, da ham wir was über, über Licht erzählt. Und dann ham wir Fotos gemacht und also, wie das bei den Malonen da war. Und da ham wir so Holzdinger genommen und die ham wir dann als L-, Licht benutzt. Und ... (2) ... dann ham wir ham wir uns, ham wir auch son Fotoalbum gemacht von diesen Bildern. Wir sollten die dann ausschneiden und auf'n, auf'n Haufen legen. Und dann hat Frau B. die Bilder sortiert. Aber da, die hat gesagt, dass es noch lange dauern wird, bis, bis das Fotoalbum fertig is ... (6) ... Und ... (8) ... sonst weiß ich jetzt nicht mehr. (Leon2, 4)

Inhaltliche Aspekte bringt er zur Jona-Erzählung, zur Malonengeschichte und zur Unterrichtsreihe über Elia an. Bei der biblischen Jona-Erzählung ist Leons thematische Nachgestaltung ungewohnt ausführlich und detailreich formuliert. Die sprachliche Lebendigkeit<sup>1453</sup> dieser Nacherzählung fällt etwas aus dem sonstigen Sprachduktus des Jungen heraus, auch wenn er die Einzelheiten relativ isoliert und unkommentiert aufreißt (vgl. 7.8.3.3).

L: Dass, ähm, ... Jona, ehm, ... dass Jona nich, ehm, dahin gehen wollte, also zu Ninive, aber und dann is er doch gegangen, weil, weil dass, weil Gott gesagt hat, weil er dachte, dann wär die Stadt zerstört, wenn er jetzt sagt, dass, dass, wenn, wenn ihr nicht lieb seid, dann, ähm, ... dann zerstört Gott die Stadt, und dann ist, hat er, dann ist er dahin gegangen. Und dann hat, dann hat Gott, dann gesagt, dass, dass ehm, ich zerstör jetzt nicht die Stadt, weil sie sich gebessert hab'n und, und dann, ehm, war Eli-, ach, eh, Jona sauer, und ehm, da, dann hat er, dann hat, is er sich da schlafen geleg'n und dann ... und dann ... und dann Gott für den sone Stu-, wie heißt das no' ma' ? I: Staupe?

L: Staupe! Gew-, gewachsen lassen und dann hat er die aber wieder weggenommen. Und dann, und dann hat Gott gesagt: So fühl ich mich auch, wenn, wenn, wenn ich die Menschen, ehm, also die Stadt zerstöre. (Leon1, 6-8)

Die Gottesreihe erwähnt Leon lediglich in der Nennung eines Unterrichtsgangs auf den Schulhof und dem anschließenden Malen von Naturphänomenen.<sup>1454</sup> Demnach beziehen sich seine Nacherzählungen häufiger und deutlich ausführlicher auf die methodischen, vielfach auf die narrativen Elemente des Unterrichts.

Erkennbar **reflektiert** äußert sich Leon selten und dann häufig erst auf Anfrage. Zwei Aspekte fallen dennoch besonders auf: Zum einen kann er in den Geschichten in vielen Fällen den zentralen Punkt benennen, ohne den „die Geschichte ja gar nicht entstanden“<sup>1455</sup> wäre. Er kann somit angebotene Unterrichtsinhalte durchaus reflexiv bündeln, logische Folgen erkennen und benennen sowie sie in ihrer Folgerichtigkeit einschätzen.

L: Dass eines Tages ein Mann kam, sonst hätten sie ja auch nicht, eigentlich, sonst hätten sie ja nie die Sonne gekriegt. (Leon2, 79)

---

<sup>1451</sup> Leon1, 72.

<sup>1452</sup> Für die Ebene der Auseinandersetzung können 13 (10) Aussagen in nacherzählender und zehn in reflektierender Ausdrucksweise festgestellt werden. Zweimal äußert sich Leon sehr allgemein und 26- (21-)mal sehr persönlich.

<sup>1453</sup> Diese Einschätzung rührt daher, dass viele dieser Stellen gleichzeitig auch emotional codiert sind.

<sup>1454</sup> Dieser Unterrichtsgang war kein Bestandteil einer Unterrichtsreihe während der Erhebungsphase. Er muss vor dem erhobenen Schuljahr oder im direkten Anschluss an die letzte Reihe stattgefunden haben, weil das Interview erst ca. eine Woche nach Beendigung des Unterrichts zur Gottesreihe stattgefunden hat.

<sup>1455</sup> Leon2, 141.

I: Und was [...] ist denn besonders an der Geschichte von Jona?  
L: [...] Gott dann zu ihm gesprochen hat oder auch weil Jona auch noch dahin gegangen ist. Sonst wär es ja ...  
I: Du meinst nach Ninive gegangen? (Leon1, 124-126)

Zum anderen vermag Leon mithilfe seiner Reflexionen Ereignisse und Erkenntnisse in Mustern zu sehen. Er kann Gemeinsamkeiten und Klassifizierungsmerkmale erfassen, sich auf diese Weise seine Welt erklären und vermutlich Orientierung schaffen. Er identifiziert diese Muster sowohl anhand von inhaltlichen Aspekten (Gott spricht, Freunde haben, feiern)<sup>1456</sup> als auch von formalen Faktoren (ein gutes Geschichtenende)<sup>1457</sup>. Ein Beispiel dafür ist Leons Annahme, dass die Geschichten des Religionsunterrichts immer gut enden: „Ich weiß jetzt nicht mehr, wie das Ende war, a- ... (3) ... aber ich schätz, dass das auch gut ausgegangen ist“<sup>1458</sup>. Seine Haltung zu dieser These ist nicht klar zu erkennen. Er könnte es mit seiner distanzierten Haltung kritisch betrachten, es als langweilig empfinden oder eine bei Kindern verbreitete Grundhaltung ausdrücken, immer auf ein gutes Ende zu hoffen.

Betrachtet man die Inhalte, die Leon reflektiert, denkt er häufig über Situationen nach, in denen Gott zu Menschen gesprochen hat. Diese Kontakte sieht er als Ursache und religiösen Beweggrund von Menschen an, aus dem sich ein Einsatz für Gott begründet. Eine Facette dieser Kontaktaufnahme macht Leon am Begriff der (Nach-)Folge fest. An zwei, nicht immer ganz eindeutig einzuordnenden Stellen spricht er davon, dass Gott den Menschen gefolgt oder nachgefolgt ist bzw. die Menschen Gott folgen.<sup>1459</sup> Wie konkret er sich dieses „Folgen“ vorstellt und wer genau wem „folgt“, lässt sich nicht klar erkennen. Es wäre denkbar, dass Leon diesen Begriff aus einem religiösen Kontext übernommen hat (Nachfolge), ihn jedoch in einem sehr konkreten Verständnishorizont verwendet (jemandem folgen). Ebenfalls offen bleibt, ob Leon diese Kontaktaufnahme auch als eine Möglichkeit für sein Leben reflektiert.

L: [...] Dass Elia und Jona ham beide zu Gott gesprochen.  
I: Mhm, ...  
L: Und war, ... dass ... und Gott hat eigentlich beide auserwählt, ... dass er sie gefolgt hat oder so.  
I: Dass, dass die Gott gefolgt sind oder dass Gott ... was meinstest du mit folgen?  
L: Dass Gott (den oder so?) oder so auch manchmal gefolgt ist und so. ... (2) ...  
Oder dass m, manchmal auch Gott mit, mit den beiden geschimpft hat also, dass, dass Elia die Menschen getötet hat. (Leon1, 166-170)

Seine Fähigkeit, zu Dingen auf reflexive Distanz zu gehen, zeigt Leon auch darin, dass er sich in fast amüsanten Weise von einer Interviewfragestellung distanziert. Bei der hypothetischen Frage nach einem Familienmitglied<sup>1460</sup> antwortet er in seiner ihm typischen, etwas lakonischen Art: „Das ist falsch. Das, mhm, ... (2) ... eigentlich würde das auch keiner in meiner Familie zu mir sagen.“<sup>1461</sup>

Auch wenn Leon in der Lage ist, zentrale Elemente der Geschichten zu benennen und sie mit seinen Möglichkeiten reflexiv weiterzuentwickeln, ist durch seine zurückhaltende Ausdrucksweise ein **persönlicher**, innerer Bezug zu den Unterrichtsinhalten nicht immer erkennbar. In seiner Distanziertheit wirken Leons Ausführungen häufig sehr unpersönlich, und in nur wenigen Ansätzen entwickelt er zu den drei Unterrichtsthemen eigene Gedanken, Einstellungen und Schwerpunktsetzungen. Lebensweltliche Bezüge mit persönlicher Bedeutung sind seine Familie, seine verstorbene Oma, seine Freunde und das Fußballspiel.<sup>1462</sup> Unabhängig von den unterrichtlichen Themen stellt er existentielle, wenngleich auch praktische Fragen:

<sup>1456</sup> vgl. Leon1, 166; vgl. Leon2, 88-93.

<sup>1457</sup> vgl. z.B. Leon2, 88-93.

<sup>1458</sup> Leon2, 93.

<sup>1459</sup> vgl. Leon1, 143-146; vgl. Leon1, 168-170.

<sup>1460</sup> Hierbei handelte es sich um den Frageimpuls: „Wenn jetzt jemand käme, der zu dir sagen würde: ‚Diese ganzen Religionssachen haben ja gar nichts mit dem normalen Leben zu tun ...!‘“; vgl. 7.1.3.

<sup>1461</sup> Leon3, 157.

<sup>1462</sup> vgl. Leon3, 157; vgl. Leon3, 227; vgl. Leon3, 147; vgl. Leon2, 40-43.

L: Wann ich sterben werde? ... (5) ... Was kriege ich, jetzt, was kriege ich zu meinem Geburtstag. (Leon3, 149)

L: Welchen Beruf ich machen werde? (LeonNDB, 59)

Einige Stellen lassen vermuten, dass Leon nicht ganz unempfindlich für existentielle Fragen ist, wobei die Intensität, mit der er sich diesen Fragestellungen zuwendet, nicht immer klar festzustellen ist.

### Rezeptionsweise<sup>1463</sup>

Leon rezipiert seinen Religionsunterricht in sehr wenigen spontanen oder unterstützten Erinnerungen. An deutlich zahlreicheren Stellen weiß er dagegen keine Antwort.

Seine **spontanen Erinnerungen** beziehen sich häufig auf die eingesetzten Methoden. Im Gegensatz zu den Nacherzählungen beschränken sie sich hier nicht ausschließlich auf visuelle Zugänge. Leon erinnert sich an Legemethoden, musikalische Elemente (CD, Lieder, ...), Spiele, Fotos, Bilder und Geschichten sowie an Arbeitsblätter.<sup>1464</sup> Außerdem nennt und zeichnet er die Sozialform des Stuhlkreises.<sup>1465</sup> Wenn es um inhaltliche Erinnerungen geht, benennt der Schüler Elia in einer sehr kurzen und die Jona-Erzählung in einer ausführlichen Version, beides sehr narrativ vermittelte Inhalte.<sup>1466</sup>

Auch bei den **Erinnerungen mit Gedächtnisstützen** reaktiviert Leon an erster Stelle Methoden: ein Lied, ein Bild und den Stuhlkreis.<sup>1467</sup> Erst mit diesen Gedächtnishilfen nennt er auch inhaltliche Aspekte wie die Sturm- und die Fischepisode<sup>1468</sup> in der Jona-Erzählung. Er erinnert sich an die Situation der Menschen in der Malonen-Erzählung anhand eines Bildes.<sup>1469</sup> Darüber hinaus benennt er die Dornbusch-Szene aus der Mose-Erzählung und die Elia-Perikope.<sup>1470</sup>

Sowohl bei der Frage nach den spontanen als auch nach den Erinnerungen mit Unterstützungshilfen nennt Leon die Elia-Reihe. Auch wenn die Erwähnung relativ kurz ist, erinnert er sich an diese Perikope häufiger als an andere Geschichten, obwohl oder gerade weil sie direkt zu Beginn des Erhebungsschuljahres stattgefunden hat (vgl. 8.1.1).

Die Aussagen, mit denen Leon sein **Nicht-Wissen** bekundet, lassen sich in vier Gruppen einteilen: In der größten Gruppe von Beiträgen gibt der Junge zu erkennen, dass er einfach nichts weiß. In einer zweiten benennt er Situationen, in denen er sich nicht in die angebotenen Geschichten eindenken kann. Das würde der oben gemachten Feststellung widersprechen, dass er sich mit den Geschichten identifiziert und mit den Protagonisten mitlebt. Jedoch ist Leon auch ehrlich genug zu sagen, wenn ihm dies nicht gelingt. Als Drittes sieht er sich nicht recht in der Lage, Dinge in themenübergreifenden Zusammenhängen zu sehen oder solche Zusammenhänge zu artikulieren. Er kann kaum Parallelen ziehen oder aktiv auf Vorwissen zurückgreifen. In einer vierten Gruppe zeigt

<sup>1463</sup> Seine Rezeption zeigt sich in neun (sieben) Nennungen der spontanen Erinnerung, in sieben Erinnerungsbeiträgen mit Gedächtnishilfen, und 25-mal äußert Leon sein Nicht-Wissen oder seine Nicht-Kenntnis.

<sup>1464</sup> vgl. Leon3, 6; vgl. Leon3, 10; vgl. Leon2, 4; vgl. Leon1, 4.

<sup>1465</sup> vgl. LeonNDB, 84-89.

<sup>1466</sup> vgl. Leon3, 8; vgl. Leon1, 6.

<sup>1467</sup> vgl. Leon3, 32; vgl. Leon2, 11-13; vgl. Leon3, 180-181; vgl. LeonNDB, 84-89.

<sup>1468</sup> Der Lehrerin war es wichtig, nicht das Wundergeschehen in den Vordergrund zu stellen. Aus diesem Grund hat sie es vermieden, die Fischbauchsituation konkret darzustellen oder ausführlicher zu thematisieren.

<sup>1469</sup> Durch die Gedächtnisstützen der Interviewnachfragen oder der ausgelegten Unterrichtsmaterialien wird Leon offensichtlich ange-regt, bestimmte Lernerfahrungen zu aktualisieren, sie inhaltlich stärker zu füllen und deutlicher zu erklären. Ein Beispiel dafür könnte das Bild eines Malonen sein. Unter Umständen ist dieses Bild der gedankliche Aufhänger für den von ihm häufiger genannten Aspekt des Nicht-Teilen-Wollens.

<sup>1470</sup> vgl. Leon3, 181; vgl. Leon3, 36.



er an, dass er Dinge nicht strukturell verankern kann, da er auf Nachfrage keine Vergleiche, Ähnlichkeiten oder Besonderheiten benennen kann.

L: Sonst fällt mir auch nix mehr ein. (Leon1, 220)

L: Sonst ... mehr weiß ich eigentlich nicht. (Leon2, 17)

I: Meinst du denn, Jona hätte, hat sich geärgert? Am Ende, ... über Gott?

L: Mhm (bestätigend). Also, so ... Ich weiß es ja nicht. (Leon1, 108-109)

I: L., würdest du sagen, gab es in den ganzen Stunden, wo ihr über Gott nachgedacht habt, eine die dich besonders berührt hat? ... Weißt du, was Berührtsein heißt?

L: Ja, ähm, ... (5) ... weiß ich eigentlich nichts mehr. (Leon3, 88-89)

### 8.8.3 Konstruktion

#### 8.8.3.1 Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen<sup>1471</sup>

##### Vorhandene religiöse Vorstellungen

Zahlenmäßig gibt es bei den vorhandenen religiösen Vorkenntnissen relativ viele Nennungen, die sich zu einigen wenigen Themen zusammenfassen lassen.

In vielen Äußerungen lässt Leon seine relativ klare Gottesvorstellung erkennen. So zeigen seine Bilder eine vorwiegend anthropomorphe Vorstellung von Gott, die teilweise kindlich-naiv, manchmal aber auch fast dämonisch wirkt. Besonderes Kennzeichen ist der sehr große Kopf mit einer auffällig grinsenden Mundpartie, die Gott wie einen „Dummi“<sup>1472</sup> aussehen lasse, wie Leon sehr selbstkritisch anmerkt (vgl. Abb. 33 und 34). Ansonsten ist es eine relativ einfach gestaltete und große Person. Als Eigenschaften Gottes nennt Leon durch das Schuljahr hinweg ausschließlich positiv konnotierte.<sup>1473</sup> Gott hat die Welt erschaffen und bekommt deshalb in seinen Augen das Attribut, der „Mächtigste“<sup>1474</sup> zu sein. Er passt auf die Welt auf, und man kann sich immer auf ihn verlassen.<sup>1475</sup> Diese Eigenschaften wirkten fast floskelhaft und werden von Leon nicht immer in einen Begründungszusammenhang oder einen sinnvollen Erzählkontext eingebunden.

In der Frage der Lokalisation Gottes zeigt sich Leon uneindeutig. Dass Gott oben im „Himmel“ ist, ist für ihn von großer Selbstverständlichkeit.<sup>1476</sup> An jeweils einer anderen Stelle erwähnt er aber auch, dass Gott auch „unten“ oder „im Brot“ oder auch überall („hier drin“) sein könne.<sup>1477</sup> Die Problematik der sich hier andeutenden Unsicherheit oder der sich anbahnenden Vorstellungsveränderung umgeht Leon, indem er einräumt, dass man Gott ja nicht sehen kann („Aber man sieht ihn ja nicht.“)<sup>1478</sup> Diese Vorstellungen verbindet er darüber hinaus mit der Kirche. An diesem Ort meint er, Gott und Jesus manchmal zu spüren, besonders im Gottesdienst oder wenn es ihm gut geht.<sup>1479</sup> Es ist nicht auszuschließen, dass es bei dem Jungen zu einer Vermischung von Gott und Jesus kommt. Einige seiner Aussagen, wie „Gott ist im Brot“, Gott „hilft, wenn man krank“ und „arm“ ist, und er macht „Menschen wieder gesund“, deuten darauf hin.<sup>1480</sup>

<sup>1471</sup> Bei der Analyse der bereits vorhandenen Wissensbestände ist ein Schwerpunkt bei den bereits vorhandenen religiösen Vorstellungen zu erkennen: In diesem Bereich finden sich 37 (30) Nennungen. An sechs (fünf) Stellen thematisiert der Schüler Vorkenntnisse aus dem Religionsunterricht. Elf (acht) Beiträge zeigen, welche Einflüsse auf die Vorstellungen Leons außerhalb des Religionsunterrichts einwirken. Sechs Sätze sind sehr versatzartig oder klingen wie Bekenntnissätze.

<sup>1472</sup> Leon2, 214.

<sup>1473</sup> vgl. LeonNDB, 18; vgl. LeonNDB, 72.

<sup>1474</sup> vgl. Leon2, 182; Leon1, 155.

<sup>1475</sup> vgl. z.B. Leon3, 76-78.

<sup>1476</sup> z.B. Leon3, 203.

<sup>1477</sup> Leon3, 209; Leon3, 78; Leon1, 205.

<sup>1478</sup> Leon1, 201.

<sup>1479</sup> vgl. Leon2, 202.

<sup>1480</sup> Leon3, 78.

In Leons Vorstellung redet Gott mit den Menschen und „sucht“ sich diese aus. Diese Kontaktaufnahme zu Gott erfolgt bei lebenden Menschen „indirekt“ über das Gebet, so wie bei Jona<sup>1481</sup>, während Tote und Engel mit Gott unmittelbar reden können.<sup>1482</sup>

Gott übernimmt eine Schutzfunktion für die Menschen: Er ist immer bei ihnen, wenn sie sich in einem „dunklen Wald“ befinden oder auch wenn es ihnen „gut geht“.<sup>1483</sup> Wenn dieser Schutz nicht funktioniert, ist dies nicht direkt Gott zuzuschreiben, sondern wird in den Zuständigkeitsbereich eines Schutzengels übertragen. Das Böse oder auch potentiell Schlechte wird abgespalten und anderen Instanzen, wie dem Teufel, zugeordnet. Gott kommen damit vorrangig positive Merkmale zu. Er wird von Leon als Licht, seine Abwesenheit als Dunkelheit gesehen.<sup>1484</sup>

L: Warum vom Teufel?

L: Weil der Teufel, der ist ja böse.

I: Und was hat der mit Gott zu tun?

L: ... ähm. Der ist, ... ähm, der ist ... eigentlich fast genau so gleich wie Gott, nur dass er anders aussieht und dass er ganz böse ist. (Leon3, 130-133)

L: Und wenn ich hin falle ... (2) ..., dann ... (2) ... bin ich auch ein bisschen sauer ..., nicht auf Gott, sondern auf den, meinen Schutzengel. (Leon1, 164)

Leons Vorstellungen sind geprägt von festen religiösen Zuschreibungen (Jesus, Gebet, Kirche, Teufel, gut und böse).<sup>1485</sup> Nicht immer sind sie naiv oder unüberlegt, sondern werden zumindest im Gespräch in einen Deutungshorizont eingebunden. Leon hat vermutlich keine anderen Muster, die er in religiöser Sprachverwendung benutzen kann.

### **Vorkenntnisse aus dem Religionsunterricht**

Bei den Vorkenntnissen aus dem Religionsunterricht zeigt sich Leon äußerst ideenlos und kann frühere Inhalte kaum aktualisieren.

Wenn er sein religionsunterrichtliches Vorwissen einbringt, thematisiert er ausschließlich narrative, biblische Elemente. In relativ kurzer Form erinnert er sich dann an Jesus und Jona, häufiger greift er auf die Dornbuschszene der Mose-Perikope und auf die Elia-Erzählung zurück. Die Erzählungen dieser biblischen Figuren kann er auf Anfrage vergleichen: Eine Gemeinsamkeit, die er benennt, ist, dass da „ganz oft Gott vor[kam]“<sup>1486</sup>. Als weiteres verbindendes Element sieht er die Kontaktaufnahme Gottes zu den Menschen.<sup>1487</sup>

Insgesamt erinnert sich Leon nur sehr eingeschränkt, in sehr kleinen Ausschnitten oder fast gar nicht an seinen erlebten Religionsunterricht. Auch die Unterrichtsinhalte des laufenden Schuljahres sind wenig gefestigt, sodass sie kaum in ein verfügbares Repertoire an Vorkenntnissen eingehen; eine Ausnahme stellt hier die Elia-Erzählung dar.

### **Vorkenntnisse und Erfahrungen außerhalb des Religionsunterrichts**

Da Leon insgesamt nur wenig erzählt, benennt er auch sehr wenige Dinge außerhalb des Religionsunterrichts. Vom Fußballspielen berichtet er noch relativ viel, von seiner Familie verhältnis-

---

<sup>1481</sup> vgl. Leon1, 54.

<sup>1482</sup> vgl. Leon3, 227.

<sup>1483</sup> Leon2, 201-202.

<sup>1484</sup> Hierbei könnte es sich um eine Adaption aus der Unterrichtsreihe zum Thema Licht handeln.

<sup>1485</sup> vgl. z.B. Leon2, 196; vgl. z.B. Leon1, 54; vgl. z.B. Leon1, 193-195; vgl. Leon2, 102.

<sup>1486</sup> Leon3, 178.

<sup>1487</sup> vgl. Leon1, 166.

mäßig wenig. In jeweils einem Satz erwähnt er seinen Bruder und seine Eltern, von denen er hofft, dass sie ihn im dunklen Wald wiederfinden.<sup>1488</sup>

Auch andere kirchlich-religiöse Sozialisationsfaktoren bleiben von ihm fast unerwähnt. Er lokalisiert Gott mehrfach in einem konkreten Kirchengebäude. Leon scheint keinen ausgeprägt positiven Bezug zur Kirche zu haben, obwohl er angibt, dass Religion eine wichtige Rolle spiele und er „oft“ in die Kirche gehe.<sup>1489</sup> Diese Angaben stehen in Widerspruch zu anderen Äußerungen und seiner sonstigen, etwas distanzierten Art, von der Kirche zu sprechen, sodass an dieser Stelle nicht auszuschließen ist, dass er hier auf eine sozial erwünschte Antwort zurückgegriffen hat.

L: Naja, ich weiß nicht, vielleicht mein Bruder. Der geht nicht so gern inner Kirche.

I: Mhm.

L: Ich eigentlich auch nicht. (Leon3, 159-161)

Spuren seiner Erstkommunionkatechese lassen sich kaum feststellen; eine Ausnahme bildet unter Umständen die Nennung von Brot in Zusammenhang mit Gott.<sup>1490</sup>

### **Zusammenhanglos erscheinende Versatzstücke oder „Bekenntnissätze“**

An mehreren Stellen äußert Leon Sätze, die von ihm nicht weiter erläutert werden. Sie sind wenig in einen größeren Verständniskontext eingebunden und wirken manchmal fast plakativ, zum Beispiel wenn er von Gott und Jesus in einem Atemzug spricht und diese nicht deutlich voneinander trennt. Ähnlich undifferenziert ist auch seine dualistische Auffassung von der hellen Seite Gottes und der dunklen Seite des Teufels.

L: [...] und die helle Seite ist ja Gott und Jesus. (Leon2, 147)

L: Weil Licht ist ja wichtig, also, das ist Gott und Jesus, wie ich gerade erzählt habe. (Leon2, 177)

I: An welches Licht denkst du da? Wenn du von Licht sprichst, das dich nicht, nicht verlaufen lässt.

L: Gott und Jesus. Die beschützen mich ja dann. (Leon2, 195-196)

Auch sehr abgelöst, fast wie eine Pauschalantwort, die immer gilt, wirkt Leons Satz von der Erschaffung der Welt: „Weil ohne Gott wär ja diese Welt nicht entstanden“<sup>1491</sup>, den er an keiner Stelle weiter ausdeutet.

Bei diesen Formulierungen wird nicht erkennbar, ob und inwieweit Leon sich diese Bekenntnissätze vertieft angeeignet hat. Er könnte sie mit Bedacht und aus Überzeugung sagen. Er könnte sie auch in irgendeiner Form übernommen haben, sie dann als Sprachmuster verwenden oder relativ unreflektiert wiederholen. Unter Umständen benutzt er diese Floskeln auch aus Gründen sozialer Erwünschtheit (sog. Religionsstunden-Ich).

---

<sup>1488</sup> vgl. Leon2, 194.

<sup>1489</sup> vgl. LeonNDB, 9-12.

<sup>1490</sup> vgl. Leon3, 78.

<sup>1491</sup> Leon2, 182. Damit erwähnt Leon den Schöpfungsgedanken ausgesprochen selten; nur an einer weiteren Stelle im dritten Interview benennt er diesen Zusammenhang; vgl. Leon3, 62.

### 8.8.3.2 Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte<sup>1492</sup>

#### Weiterführung und Vertiefung unterrichtlicher Zusammenhänge

Alle fünf Beiträge, in denen eine inhaltliche Weiterführung erkennbar wird, stammen aus narrativen Themenzusammenhängen, wenn Leon beispielsweise weiterführende Überlegungen zu Jona und zur Malonen-Geschichte anstellt. Bis auf eine zeigen alle eine vertiefte und kreative Auseinandersetzung sowie eine Weiterführung inhaltlicher Gedanken, zum Beispiel in Form eines ausschmückenden Gedankenexperiments:

L: Aber ich glaube, Jo-, Mose ist auch so'n bisschen ängstlich.

I: Warum?

L: Weil, weil ein Dornbusch spricht ja eigentlich gar nicht. (Leon3, 194-196)

L: Ja, als so, wo als, wo ja, wo Gott gesagt hat: Nein, ich zerstör die Stadt jetzt nich' und wie da der .... und wie, wie der dann, ob der das dann seiner Familie gesagt hat, dass Gott vielleicht blöd ist, dass der ... (Leon1, 103)

Leon denkt sich mit Empathie und Einfühlungsvermögen in die ungewöhnliche Situation von Mose und Jona ein. So befürchtet er, dass Gott oder Jona bei anderen Menschen in Verruf geraten bzw. von ihnen angezweifelt werden könnten. Diese sehr vereinzelt Stellen zeigen, dass Leon Inhalte durchaus auf eigeninterpretative Art verarbeiten und weiterentwickeln kann.

#### Begründung und Erklärung

Die große Anzahl an Erklärungen und Begründungen lassen eine hohe Argumentationsfähigkeit von Leon vermuten. Allerdings sind seine Argumentationen oder Begründungen oft sehr formal, bleiben in ihrem Aussagegehalt häufig sehr offen und lassen eine persönliche Beteiligung kaum erkennen.

Eine Gruppe argumentativer Äußerungen bezieht sich auf biblische und narrativ vermittelte Geschichten und deren Begründungszusammenhänge. Leon begründet dann bestimmte Verhaltensweisen der Figuren, häufig solche, in denen sich Veränderungen zeigen,<sup>1493</sup> oder er findet Gründe für den weiteren Verlauf der Geschichte, zum Beispiel deren guten Ausgang.<sup>1494</sup>

Leon gibt in seinen Begründungen zu erkennen, dass er Hintergründe von Sachverhalten durchaus in seine Überlegungen einschließen kann. Er nennt Argumente für die Position Gottes, wenn er am Ende der Jona-Erzählung sagt: „Eigentlich hätte ich dem Gott recht gegeben ... aber eigentlich auch nicht so.“<sup>1495</sup> Auch bei Begründungen für das ethische Verhalten von Menschen kann er durchaus differenziertere Betrachtungen anstellen, wenn „die alle eigentlich böse waren und die sich nicht ändern würden. ... (3) ... und vielleicht auch nix von Gott oder Jesus gehört hätten.“<sup>1496</sup>

In einigen, wenigen Argumentationen untermauert Leon die Bedeutung von Religion und Glaube, denn ohne Religion ist kein „vernünftiges Leben“ möglich und vorstellbar.<sup>1497</sup> Diese Argumente stehen in leichtem Widerspruch zu anderen seiner Aussagen, in denen er keine Beziehung der religionsunterrichtlichen Inhalte zu seinem Leben sehen kann.<sup>1498</sup> Auch sind die von ihm angeführ-

<sup>1492</sup> Sechs- (fünf-)mal sind Stellen zu erkennen, an denen Leon konkrete unterrichtliche Zusammenhänge weiterdenkt oder weiterführt. Dagegen sind 22 (20) Stellen auszumachen, die er begründend oder erklärend vertieft. Fragen oder Zweifel sind an 16 (elf) Stellen auszumachen, und an einer Stelle erwähnt Leon Schwierigkeiten in der Aufnahme neuer Lerninhalte.

<sup>1493</sup> vgl. Leon1, 113; vgl. Leon2, 102.

<sup>1494</sup> vgl. Leon2, 141; vgl. Leon1, 127.

<sup>1495</sup> Leon1, 113.

<sup>1496</sup> Leon2, 102.

<sup>1497</sup> Leon1, 162.

<sup>1498</sup> vgl. z.B. Leon3, 166-170.

ten theologischen Argumente häufig einfache Versatzstücke, wie die gleichzeitige Nennung von Gott und Jesus.<sup>1499</sup>

Darüber hinaus gibt der Schüler Begründungen mit lebensweltlichem Kontext. Diese Argumente handeln fast ausnahmslos vom Fußballspielen, das er in verschiedene Zusammenhänge einbettet. Hier zeigt sich Leon wieder etwas ambivalent: Einerseits nennt er differenzierte Argumente mit starker Überzeugungskraft, andererseits erscheinen seine Antworten nicht selten wie Floskeln oder zusammenhanglose Aussagen, die etwas übernommen und aus erwarteter Angemessenheit gegeben wirken. Hier könnte sich das bei Leon vorhandene Potential andeuten, das er jedoch wenig nutzt, um religionsunterrichtliche Inhalte weiterzuentwickeln.

I: Und der Gedanke mit dem Licht, wie passt der dann in dein Fußballspiel rein?

L: Weil, ... eigentlich bringt ja Freude und ... und trösten und, ähm, Glück und so ... auch so ins Licht, so.

I: Die bringen ins Licht oder meinst du eher, sie sind so etwas wie Licht?

L: Ja, sind so was wie Licht. (Leon2, 46-49)

### Fragen, Suchbewegungen, Konflikte und Zweifel

Ein Teil der Fragen, die Leon bewegen, bezieht sich auf Geschichten des Religionsunterrichts. Sie antizipieren den weiteren Verlauf, fragen ihn an und suchen nach Erklärungen zu nicht verstandenen Details der Geschichten.<sup>1500</sup>

Leon stellt aber auch Fragen, die über diese konkrete Ebene hinausgehen. In der Anfrage an den Auftrag an Jona („Vielleicht ... bist ... ja ... bist du dann Jona noch ganz lange nachgefolgt?“)<sup>1501</sup> bewegt es ihn, wie weit und wie lange der Anspruch Gottes Gültigkeit hat oder ob man sich ihm auch entziehen könnte. Auch die Frage nach dem Erscheinen der Sonne in der Malonengeschichte beschäftigt ihn, weil er Begründungsmuster für diesen Wendepunkt der Geschichte sucht.<sup>1502</sup> Unter Umständen stellt er damit die innere Logik des Textes in Frage oder fragt seinen realistischen Hintergrund an.

Auf Nachfrage beschäftigt sich Leon darüber hinaus auch mit existentiellen Fragen. In diesen thematisiert er beispielsweise Themen seiner Zukunft: seinen zukünftigen Beruf („Fußballstar“)<sup>1503</sup>, die Fortdauer seiner Freundschaften und sein Geburtstagsgeschenk.<sup>1504</sup> Eine an Gott gerichtete Frage ist die nach dem Zeitpunkt seines Todes.<sup>1505</sup>

Auch wenn diese Fragen Leon nicht zu tiefgehenden Zweifeln oder existentiellen Anfragen veranlassen, seine inhaltlichen Auseinandersetzungen häufig etwas oberflächlich bleiben und er Fragen nach der Lebensbedeutsamkeit offensichtlich nicht gewohnt ist zu stellen, zeigt sich, dass bei dem Schüler durchaus ein gewisses Fragepotential vorhanden ist, das er zeigt, wenn er dazu angeregt wird.

---

<sup>1499</sup> vgl. Leon1, 162; vgl. Leon2, 177.

An neun Stellen, d.h. in fast der Hälfte der genannten Beiträge, nennt er eine oder beide Gottesgestalten. Während des Erhebungsschuljahres gab es für diese Kontextualisierung kaum Anschlussmöglichkeiten, da außer der Ostergeschichte kein Unterrichtsinhalt Jesus thematisierte.

<sup>1500</sup> vgl. Leon1, 143-147; vgl. Leon2, 116.

<sup>1501</sup> Leon1, 143.

<sup>1502</sup> vgl. Leon2, 113.

<sup>1503</sup> vgl. Leon3, 147; vgl. Leon2, 151.

<sup>1504</sup> vgl. Leon3, 147-149.

<sup>1505</sup> vgl. Leon3, 149.

### 8.8.3.3 Neuaufnahme<sup>1506</sup>

#### Einordnung in neue Zusammenhänge

An einigen Stellen gibt Leon zu erkennen, dass er neu gelernte Inhalte in einfache Zusammenhänge einbetten kann. Diese Verknüpfungen fallen ihm bei lebensweltlichen Zusammenhängen und persönlichen Interessensgebieten deutlich leichter: Wenn es um Fußball oder Fragen der Zukunft geht, zeigt er Ansätze zur Reflexion und zur Kontextualisierung von Lernimpulsen. Fußballspielen sieht er in mehrdimensionaler Deutung, weil es ihm Freude und Spaß bereitet, er es als Lichterfahrung deutet und es darüber hinaus mit Gott in Verbindung bringen kann.<sup>1507</sup> Diesen Zusammenhang denkt sich Leon sowohl konkret als auch indirekt wirksam.

L: [...] Zum Beispiel wenn ich Fußball spiele {schmunzelt}, dann ... dann manche Fußballspieler beten ja dann auch noch, ob sie gewinnen oder nicht. Und wenn ich hin falle ... (2) ..., dann ... (2) ... bin ich auch ein bisschen sauer ..., nicht auf Gott, sondern auf den, meinen Schutzensel. (Leon1, 164)

In Zusammenhang mit der Unterrichtsreihe bringt Leon das Symbol Licht mit Angst und Gott in Verbindung. Den dunklen Wald, also das Fehlen von Licht, verbindet er mit dem Gefühl der Angst und der Verlassenheit, wobei das Gefühl, dass „Gott und Jesus“ ihn „beschützen“, ihn zu trösten scheint.<sup>1508</sup> Ganz verständlich erklärt der Junge diesen Zusammenhang jedoch nicht.

Auf Anfrage kann Leon einige Zusammenhänge der (biblischen) Erzählungen herstellen. Er sieht eine Verbindung zwischen der Geschichte vom Land Malon und den biblischen Mose- und Elia-Erzählungen, da alle ein gutes Ende haben.<sup>1509</sup>

Darüber hinaus sieht er Parallelen in den Prophetenschicksalen von Elia und Jona, ohne diese als Propheten zu kennen und zu benennen. Für ihn sind beide von Gott „ausgewählt“ und diejenigen, denen Gott „nachgefolgt“<sup>1510</sup> ist. Eine weitere Parallele zwischen der Jona- und der Elia-Erzählung zieht Leon aufgrund der Tötung der Baalspriester („Menschen“) und der Tatsache, dass die Niniviten auch Menschen getötet haben.

Seine Kontextualisierungen machen sich demnach an vereinzelter, parallelen Inhaltsaspekten fest, die jedoch kaum in größere Zusammenhänge eingebunden sind. So macht er zum Beispiel an keiner Stelle der Interviews Aussagen darüber, welche Bedeutung die neu gelernten Inhalte für sein Leben haben. Einige der von Leon erstellten Zusammenhänge klingen zudem wegen seines etwas floskelhaften Sprachgebrauchs sehr pauschal.

Leons außerschulischer Kontext scheint ihm wenig religiöse Impulse anzubieten, sodass er dort kaum religiöse Erfahrungen macht, die ihm helfen könnten, den Lernprozess des Religionsunterrichts zu kontextualisieren.

#### Der Lernprozess in den einzelnen Unterrichtseinheiten

In einem ersten Rezeptionsschritt bindet Leon seine spontane Erinnerung der **Jona-Erzählung** an die methodischen Schritte der narrativ vermittelten Geschichte, des Stuhlkreises und der eingesetzten Arbeitsblätter. Er kann die Ereignisse der Jona-Erzählung in ungewohnt ausführlicher und detaillierter Weise beschreiben. Diese biblische Erzählung ist eine der wenigen Unterrichtsinhalte, die er im Verlauf des Schuljahres immer wieder benennt und in Parallelität zur Elia-Erzählung

<sup>1506</sup> Bei diesem Analysepunkt zur Neuaufnahme unterrichtlicher Impulse finden sich folgende Verteilungen: An 14 (13) Stellen werden neue Zusammenhänge hergestellt, und an 14 (zehn) Stellen äußert sich Leon zu religiösen Begriffen und Vorstellungen sowie deren Umbildungen. Sichtbare neue Erkenntnisprozesse sind an vier (zwei) Stellen auszumachen. Leon äußert nichts, dass als Widerspruchlichkeit oder Misconception einzuordnen wäre.

<sup>1507</sup> vgl. Leon2, 40-43; vgl. Leon1, 164.

<sup>1508</sup> Leon2, 196.

<sup>1509</sup> vgl. Leon2, 93.

<sup>1510</sup> Leon1, 168; Leon1, 143.

sieht.<sup>1511</sup> Da er die Jona-Erzählung zuvor noch nicht kannte, sind seine Auseinandersetzungen als ein Neuerwerb zu betrachten.

Leon, der sonst emotional eher distanziert reagiert, begleitet die Jona-Erzählung mit deutlichen Gefühlen, wobei er besondere Sympathie für die zögerlichen bzw. abwehrenden Reaktionen Jonas hegt. Jona ist derjenige, der „flüchtet“ und nicht nach Ninive gehen will, was Leon offensichtlich gut nachvollziehen kann, da er an Stelle von Jona ausspricht, dass dieser doch nicht so „blöd“ sei, nach Ninive zu gehen. Leon erzählt weiterhin von der Flucht mit dem Schiff, von einem kräftigen Wirbelsturm und dem Entschluss, sich über Bord werfen zu lassen. Zur Rettung hat Gott dann „son Wal“ geschickt, der Jona geschluckt hat und aus dem er wieder entkommen konnte.<sup>1512</sup> Und weil Gott etwas zu ihm „gesagt“ hat, ist Jona nach Ninive gegangen, um den Leuten zu sagen, dass sie „lieb“ werden sollen.<sup>1513</sup> Als dann Gott entgegen seiner Ansage die Stadt Ninive nicht zerstört hat, war Jona in den Augen Leons sauer und hat sich geärgert. In seinen abschließenden Ausdrücken fasst der Junge diese handlungstragenden Momente der Erzählung wie folgt zusammen: „flüchten, gesagt, Wal“<sup>1514</sup> und „Jona ... ist nicht zu Ninive gegangen. [...] Jona hat . ... sich ... (1) ... eh ... ausgewählt“<sup>1515</sup>.

Die Deutung der abschließenden Episode der Jona-Erzählung bringt Leon ins Nachdenken. Es fällt ihm schwer, sich einer der beiden Positionen anzuschließen. Die Position Gottes kann er nicht verurteilen, sondern sucht sie argumentativ zu untermauern.<sup>1516</sup> Gleichzeitig zeigt er sich Jona gegenüber empathisch, wenn er das Unrechtsverhalten der Niniviten ins Spiel bringt. Wie sonst nur wenige Kinder kommt er der exegetischen Deutung der Szene sehr nahe (7.8.2), die Jonas unwirsche Reaktion mit dem möglichen Verlust seiner Glaubwürdigkeit als Prophet begründet. Auch hier findet sich wieder ein Hinweis auf das mögliche kognitive Potential Leons.

Leon versteht die Jona-Erzählung als ein Interaktionsgeschehen zwischen Jona und Gott: Es wird Kontakt aufgenommen, es wird verhandelt, es wird insistiert („gefolgt“) und bewusst ausgesucht. Indem Leon beispielsweise Jonas Entschluss, nach Ninive zu gehen, ganz deutlich mit Gott in Verbindung bringt, erhält Gott eine große Autorität. Auf Gottes Ansprache folgt dann ein bestimmtes Verhalten Jonas. Diese Deutung könnte darauf hinweisen, dass Leon noch von sehr direkten Einflussmöglichkeiten Gottes ausgeht (Do-ut-des-Vorstellung).

Bei der Erinnerung an die Unterrichtsreihe zum Thema **Licht** schreibt Leon relativ ausführlich in sein Nachdenkbuch, an manchen Stellen deutlich prägnanter und inhaltsbezogener als er im Interview spricht.<sup>1517</sup> Sein erster Erinnerungszugang verläuft wieder über den der Methoden. Er erwähnt ein Unterrichtsgespräch über Licht, erzählt von Fotos zu einem nachstellenden Spiel, von Bildern und von einer Geschichte, die die Schülerinnen und Schüler zu Bildimpulsen schreiben mussten.<sup>1518</sup> Wie bei der Jona-Reihe eröffnet ihm der Rückgriff auf die Methoden einen Zugriff auf die Unterrichtsinhalte, wenngleich nicht so intensiv wie bei der Behandlung der biblischen Erzählung. Im Mittelpunkt der Unterrichtsreihe zum Thema Licht steht für Leon die Malonen-Geschichte, die ihm bis dahin unbekannt war. Er gibt wichtige Elemente der Erzählung wieder, entwickelt Gefühle zu ihr und stellt sie in einem sinnvollen Handlungsablauf und Begründungszusammenhang dar. In seinem Cluster fasst er Licht mit folgenden Worten zusammen: „teilen,

---

<sup>1511</sup> vgl. Leon1, 166-170.

<sup>1512</sup> Leon1, 21.

<sup>1513</sup> Leon1, 6.

<sup>1514</sup> LeonNDB, 32.

<sup>1515</sup> Leon1, 133-135.

<sup>1516</sup> vgl. Leon1, 34.

<sup>1517</sup> vgl. LeonNDB, 44-46; vgl. Leon2, 13.

<sup>1518</sup> vgl. z.B. Leon2, 3-8.

Mann, Sonne, bringen, verstecken“<sup>1519</sup>. Passend zu seiner Vorstellung, dass auch diese Geschichte zu einem guten Ende findet, würde er als Titelbild die Szene malen, wie die Malonen am Ende der Geschichte feiern.

Als eine neue Erkenntnis nennt Leon die zentrale Aussage der Geschichte, dass die Malonen ihr Licht nicht abgegeben und nicht geteilt haben. Er möchte wissen, ob sie nur wegen des Mannes geteilt haben. Dabei könnte er sowohl auf textimmanenter Ebene an die entscheidende Ausgangssituation der Geschichte oder auch in Übertragung daran denken, dass Menschen generell nicht teilen wollen. Da das Nicht-Teilen für ihn unter anderem heißt, keine Freundschaft zu haben, überträgt er den Inhalt durchaus auf eine symbolische Ebene.<sup>1520</sup>

Diese Tendenz deutet sich an zwei weiteren Stellen ebenfalls an: Als persönlich bedeutsam kann Leon Licht in Verbindung mit Freude und mit dem Fußballspielen sehen; allerdings verneint er einen Bezug, auf die Frage, ob das Thema Licht Bedeutung für sein Leben hat.<sup>1521</sup> Darüber hinaus sieht er im Licht auch die gute Seite, die Seite Gottes, während die dunkle Seite die Seite des Teufels ist.<sup>1522</sup>

Leon sieht das Symbol Licht offensichtlich eher implizit oder aus einer intuitiven Intelligenz heraus auf übertragener Ebene, beispielsweise der mitmenschlichen Dimension. Eine aktive, vertiefte symbolische Ausdeutung fällt ihm dagegen vergleichsweise schwer.

In der Auseinandersetzung mit der **Gottesfrage** geht Leon von einer zwar nicht sehr ausdifferenzierten, aber deutlichen Gottesvorstellung aus. An manchen Stellen bringt er von sich aus Gott ein; er kann allerdings keinen eindeutigen Bezug zum Thema Gott herstellen, wenn er beispielsweise vom „Siegerkranz“ oder von der „Sonne“ erzählt.<sup>1523</sup>

Für Leon ist Gott verbunden mit den Eigenschaften „lieb“, „großzügig“, „nett“ und „auf die Welt“ aufpassend.<sup>1524</sup> Die Adjektivumschreibungen „hilfsbereit, nett, gutmütig und freundlich“<sup>1525</sup> ein Jahr später lassen kaum Neuaufnahmen oder Begriffsumbildungen erkennen.

In der Rezeption der gerade abgeschlossenen Unterrichtsreihe nennt Leon zuerst die Stunde, in der die neue Religionslehrerin bereits das nächste Thema begonnen hat. Diese zeitliche Nähe und der handelnde Zugang (nach draußen gehen und Naturerscheinungen zeichnen)<sup>1526</sup> scheinen seine Erinnerung gut zu aktivieren. Aus der Unterrichtsreihe zur Gottesfrage dagegen, die sich zwar über einen längeren Zeitraum erstreckte, aber unter ungünstigen Bedingungen stattfand, kann er nur schwer Elemente aktivieren. Dagegen kann er immer wieder Rückgriffe auf die länger zurückliegenden Unterrichtsreihen zu Elia und Mose machen. Warum Leon diese stärker aktivieren kann als zeitlich näher liegende Elemente bleibt unklar. Eventuell sind es eher strukturelle Eigenschaften wie gemeinsame Motive oder die Spannungselemente der Erzählungen (Menschen töten), an die er sich erinnert. Auch die Platzierung der Elia-Reihe zu Beginn des Schuljahres könnte eine nicht unerhebliche Rolle spielen (vgl. 8.1.2).

Wenn sich Leon erinnert, nennt er als Erstes wieder methodische Zugänge: Er benennt dann die Arbeit mit Bodenbildern („Tüchern“) und mit Klangbildern.<sup>1527</sup> Das einzige Element mit inhaltlichem Bezug ist das Arbeitsblatt zum Namen Gottes. Die Auseinandersetzung über ein (abstrakt) gestaltetes Gottesbild, über Musikzugänge oder auch der Umgang mit biblischen Texten haben

---

<sup>1519</sup> Leon2, 127, LeonNDB, 54.

<sup>1520</sup> vgl. Leon2, 73.

<sup>1521</sup> vgl. Leon2, 191-192.

<sup>1522</sup> vgl. Leon2, 147.

<sup>1523</sup> Leon3, 61-62; Leon2, 103-104.

<sup>1524</sup> Leon1, 212-218.

<sup>1525</sup> Leon3, 108.

<sup>1526</sup> Es ist nicht ganz klar, wann er dieses Thema und mit welcher Intention er diese Unterrichtsgestaltung miterlebt hat.

<sup>1527</sup> vgl. Leon3, 6; vgl. Leon3, 10.



kaum dazu geführt, dass Leon sich Gedanken über sein Gottesbild macht, etwas in Frage stellt oder sich mit Impulsen auseinandersetzt. Diese Zugänge scheinen ihn nicht zu einer ausführlicheren thematischen Auseinandersetzung veranlasst zu haben.

Er sagt, dass er schon „alles über Gott“<sup>1528</sup> wusste; das heißt, er sieht für sich keinen erkennbaren Lerngewinn<sup>1529</sup> und meint, er habe wenig dazu gelernt. Es erstaunt, dass er dennoch die Unterrichtsreihe mit dem Schwierigkeitsgrad „mittel“ einschätzt.<sup>1530</sup>

Aus dem gesamten Unterricht des Schuljahres sind nur wenige Einflüsse auf Leons Gottesbild festzustellen. So könnte er zum Beispiel das Sprechen Gottes mit Menschen, häufig verbunden mit einer Auftragserteilung, aus der Jona-Erzählung oder die Übertragung der Dunkelheitserfahrung aus der Lichtreihe abgeleitet haben („Ohne Gott ... wäre es hier dunkel oder so.“)<sup>1531</sup>

Dabei gibt es durchaus Anzeichen für eine Veränderung der Gottesvorstellung im Laufe des Schuljahres, wenn Leon beispielsweise seine Lokalisation Gottes im „Himmel“ durch die Vorstellung erweitert, das „man [...] auch behaupten [kann], Gott wäre hier drin (i.S.v.: im Klassenraum; E.H.)“<sup>1532</sup>. Ob sich diese Veränderung aus einem unterrichtlichen Impuls ergeben hat, ist nicht deutlich zu erkennen. Auch die Fragen, die Leon an Gott stellt, sind durchaus existentieller Natur, haben aber in der Regel nichts mit den Unterrichtsinhalten zu tun. Wird er nach vertiefenden Weiterführungen, kritischen Momenten oder seinem Lerngewinn gefragt, antwortet der Schüler in der Regel nichts, sodass seine Lernentwicklung nur schwer zu erkennen ist.

#### 8.8.4 Zusammenfassende Falldarstellung: Leon

Leon äußert sich weder in verbaler noch in gestaltender Ausdrucksweise sehr ausführlich oder mit ausgeprägter Eigeninitiative. Seine mündlichen Äußerungen sind nicht immer ganz eindeutig zu verstehen, er spricht zögerlich und zurückhaltend und bleibt im Ganzen eher wortkarg. Selten schmückt er seine Äußerungen aus oder bietet eigene Interpretationen an. Leons ästhetische Ausdrucksformen konzentrieren sich auf wenige und in der Regel unauffällige Motive. In den Bildern, die eine bewusste Ausdrucksgestaltung erkennen lassen, wie beispielsweise seine Gottesdarstellung, kann er diese erläutern und ihre Gestaltungselemente sinndeutend erklären. Seine Erläuterungen haben in der Regel einen beschreibenden, weniger interpretierenden Charakter. Seine Bilder und Aussagen lassen den Eindruck entstehen, dass Leon im Religionsunterricht nicht allzu gerne malt, schreibt oder sich in einer anderen Form äußert. Insgesamt scheint seine religiöse Sprachfähigkeit wenig ausgeprägt zu sein.

Seine Emotionen lässt Leon in nur sehr verhaltener Form erkennen. Er bezieht selten dezidiert Position, sondern bleibt etwas distanziert und unentschlossen. Bei einigen unterrichtlichen Inhalten und Methoden sind gefühlsmäßige Reaktionen festzustellen. Dazu lässt sich Leon in sensibler und empathischer Weise auf die Figuren der Erzählungen ein, identifiziert sich mit ihnen und begleitet ihre Gefühlslagen. Er zeigt sich somit für Gefühle, wie Angst, Freude und Überraschung, durchaus empfänglich, äußert sie jedoch häufig erst auf Nachfrage. Sein emotionaler Schwerpunkt liegt ganz deutlich im außerschulischen Bereich des Fußballspielens.

Leons Rezeption zeigt unterschiedliche Facetten: Insgesamt erinnert sich Leon eher wenig und nicht sehr detailliert an die angebotenen Unterrichtsgegenstände. Häufig kann er nicht erklären oder begründen, was er wenige Tage vorher geschrieben oder gemalt hat. Im Nachdenkbuch gibt

---

<sup>1528</sup> Leon3, 76.

<sup>1529</sup> Vielleicht war die Gestaltung der Unterrichtsreihe für seinen Lernstand zu sehr auf die bestehenden Gottesbilder und weniger auf Impulse für Neuanregungen ausgerichtet.

<sup>1530</sup> Leon3, 96.

<sup>1531</sup> Leon3, 140.

<sup>1532</sup> Leon1, 183; Leon1, 205.

er an mehreren Stellen und zu unterschiedlichen Frageimpulsen keine Antwort. Wenn er sich erinnern kann und diese Erinnerung an wenigen Stellen ausführlicher ausbreitet, ist seine Erinnerung stärker an methodische Zugangsweisen geknüpft. Dabei kann Leon narrative und visuelle Elemente stärker aktualisieren als andere. Das wäre unter Umständen eine Erklärung für die relativ wenigen Beiträge zur Unterrichtsreihe zu Gott, die wenig narrative Elemente enthielt. Inhaltlich kann Leon die Unterrichtsgegenstände unterschiedlich gut wiedergeben, mit Erinnerungshilfen fällt es ihm deutlich leichter. Dabei fällt auf, dass er zum Teil Inhalte stärker benennt, die nicht zum direkten Frageinventar der Erhebung gehören, beispielsweise die Mose- oder die Elia-Unterrichtsreihe. Es gibt somit durchaus Inhalte, die ihn nachhaltig beschäftigen.

Bei der Frage nach der Rezeption unterrichtlicher Inhalte eröffnet sich ein etwas ambivalentes Bild: Auf der einen Seite kann Leon in Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen Zusammenhänge erfassen und reflexiv mit ihnen umgehen. Dann gibt er Geschichten in ihren zentralen Merkmalen wieder und denkt sie in Konsequenzen weiter. Er kristallisiert Kernthemen und Muster heraus, die die Menschen oder Figuren bewegen, und kann Handlungsabläufe begründen. Auf der anderen Seite geschieht diese Form der Auseinandersetzung an nur wenigen Stellen und nicht selten erst als Reaktion auf eine Nachfrage. Es bleibt somit offen, mit welcher Intensität er sich mit den Unterrichtsinhalten auseinandersetzt, obwohl er über das geistige Potential dafür verfügt. Leon nennt einige religiöse Vorkenntnisse,<sup>1533</sup> wobei er sein Gottesbild besonders gut umreißen und beschreiben kann. Gott ist für ihn sehr positiv besetzt, er steht in Kontakt mit den Menschen und beschützt sie. Mögliche negative Eigenschaften werden anderen Instanzen zugeschrieben (Teufel, Engel). Einflüsse des bisherigen Religionsunterrichts sind wenig, allenfalls in der Nennung einiger biblischer Themen, zu erkennen. Auch von einer außerschulischen religiösen Sozialisation erzählt der Junge kaum etwas: weder vom Elternhaus noch vom Kindergarten, der Kirche oder der Erstkommunionkatechese.

Leon zeigt sich in seiner Adaption und Konstruktion unterrichtlicher Inhalte als ein Schüler, bei dem nur schwer zu erkennen ist, was bei ihm ‚ankommt‘. Die drei Unterrichtsreihen rezipiert er unterschiedlich ausführlich, aber alle nicht sehr intensiv. Er nimmt vereinzelte Aspekte des Unterrichtsgeschehens auf und führt diese Inhalte an nur wenigen Stellen selbsttätig und vertiefend weiter. Er stellt nichts ernsthaft in Frage oder äußert Zweifel, sucht aber dennoch an einigen Stellen nach Begründungszusammenhängen. Da diese Äußerungen oft nur wenig angebunden sind, könnten sie auch aus vermuteter sozialer Erwünschtheit geäußert worden sein. Aus dem Grund ist eine Einschätzung dessen, was Leon aus dem Religionsunterricht mitnimmt, schwierig. Besonders bei der Unterrichtsreihe zur Gottesfrage ist kaum eine Lernentwicklung, die aus dem konkreten Religionsunterricht resultieren könnte, festzustellen.

Leon vernetzt Unterrichtsgegenstände kaum aus eigenem Antrieb. Ein Grund dafür könnten seine nur geringen Voraussetzungen im Bereich religiöser Erfahrungen sein. Auf Nachfrage sieht er Zusammenhänge zwischen Aspekten, die äußere oder strukturelle Ähnlichkeiten aufweisen. Ob er sie als intertextuelle Bezüge interpretiert, bleibt offen. Lebensweltliche Bezüge kann er in der Regel leichter und von sich aus einbringen. Auf direkte Nachfragen weiß er meistens keine Antwort.

Demzufolge ist die Einschätzung seines Lerngewinns schwierig: Leon zeigt an einigen Stellen sehr deutlich, dass er das Potential zu einer vertiefenden, auch existentiellen Auseinandersetzung besitzt. Der Religionsunterricht, den er erlebt, kann dieses Potential offensichtlich nicht gut aktivie-

---

<sup>1533</sup> Der Versuch, sich ein Bild von Leons Vorerfahrungen zu machen, wird erschwert durch seine etwas „knappe“ Art zu sprechen, die zu interpretatorischer Vorsicht aufruft.

ren. Inhaltliche Auseinandersetzungen und Weiterführungen sind nur selten, in geringen Ansätzen und mit zusätzlicher Motivation zu erkennen. Es ist unklar, ob dieses distanzierte Lerninteresse bei Leon aus mangelnder Motivation, nicht angesprochenem Interesse oder für ihn ungünstig gewählten Methoden herrührt. Unter Umständen spielen auch seine geringen Vorerfahrungen eine nicht unerhebliche Rolle. Leon ist unter Umständen ein gutes Beispiel für die These, dass der aktuell praktizierte Religionsunterricht (in der Grundschule) die Jungen schwerer erreicht als die Mädchen.<sup>1534</sup> Da eine Lösung auf einer rein methodischen Ebene unzureichend erscheint, ergeben sich an diesem Untersuchungsaspekt interessante Anschlussuntersuchungen bzw. konzeptionelle Anfragen.

## 8.9 Zusammenfassende Betrachtung der Fallanalysen

Wie kaum anders zu erwarten, zeigen sich die acht Kinder in der Rezeption ihres Religionsunterrichts individuell sehr verschieden und bilden sicher nicht alle denkbaren Möglichkeiten ab. In den Fallprofilen eröffnet sich jedoch ein interessantes Analyse- und Differenzierungsspektrum, mit dessen Hilfe Übertragungen auf weitere Rezeptionsmöglichkeiten möglich sind. Was sich aus diesen acht Verläufen zusammenfassend und exemplarisch sagen lässt, soll im Folgenden kurz<sup>1535</sup> und in der thematischen Analyse noch einmal unter übergreifender Perspektive betrachtet werden.

### *Lukas, ein sensibler Denker*

Lukas ist ein sehr nachdenklicher und sensibler sowie gleichzeitig realitätsbezogener Schüler. Er ist offen für die Impulse des Religionsunterrichts, lässt sich durch sie empathisch ansprechen und denkt theologische Aussagen in Konsequenz für sein Leben weiter. Sie regen ihn zu intensiver Auseinandersetzung und lebensweltlichen Kontextualisierungen an. Fragen und Widersprüche entstehen bei ihm aus der für ihn unvereinbaren Ambivalenz von naturwissenschaftlichem und theologischem Denken. Demzufolge beschäftigen ihn Themen wie die der Schöpfung und der ambivalenten Gotteserfahrungen ebenso wie zwischenmenschliche Verhaltensweisen.

### *Sarah, eine vorsichtige Betrachterin*

Sarah tastet sich eher vorsichtig an die thematischen Angebote des Religionsunterrichts heran. Sie beschäftigt sich vor allem mit Themen, die den mitmenschlichen Bereich oder das Verhältnis von Gott zu den Menschen betreffen. Eine klare Einordnung der Lerngegenstände, beispielsweise in gut und böse, ist ihr wichtig. In ihrer Wiedergabe verbleibt Sarah häufig in der Beschreibung äußerer Details und führt unterrichtliche Impulse kaum weiter. Erst auf den zweiten Blick lassen einige ihrer fast versteckten Äußerungen erkennen, dass sie durchaus über Ansätze theologischer Reflexionsfähigkeit verfügt und Impulse in ihrem Horizont weiterentwickelt. Bei entsprechender Förderung des reflexiven und vernetzten Denkens sind bei Sarah durchaus ausbaufähige Perspektiven vorstellbar. Da sie jedoch kaum eigenaktiv mit den Angeboten des Religionsunterrichts umgeht,

<sup>1534</sup> vgl. Knauth, Thorsten: Jungen in der Religionspädagogik. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Pithan, Annabelle/Arzt, Silvia/Jakobs, Monika/Knauth, Thorsten (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh 2009. 72-94; vgl. Fischer, Dietlind: „... mehrheitlich von positiven Elementen geprägt!“ – Rückblicke auf Religionsunterricht in der Grundschule. In: Kliemann, Peter/Rupp, Hartmut (Hg.): 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben. Stuttgart 2000. 9-20; vgl. 4.2.3.

Leon ist jedoch der einzige Junge der Untersuchung, der in dieser Hinsicht auffällt. Aller anderen interviewten Jungen lassen sich durch den Religionsunterricht durchaus zu eigenständiger Auseinandersetzung motivieren.

<sup>1535</sup> Diese knappen Typbeschreibungen dienen lediglich der Pointierung der Fallprofile und wollen keine enge Festschreibung der Schülerinnen und Schüler darstellen. Sie ersetzen somit in keiner Form die intensive und vielschichtige Beschreibung in den soeben dargestellten individuellen Lernverläufen.

bleibt offen, ob die Anstöße aus dem Religionsunterricht in dieser Form etwas auslösen und was sie in Folge längerfristig bei ihr bewirken.

#### *Kaspar, ein engagierter Messdiener*

Kaspar sprüht vor Engagement und emotionaler Beteiligung. Er ist immer stark in die Unterrichtsgeschehnisse involviert, seien es die angebotenen Unterrichtsinhalte oder soziale Situationen in der Klasse. Kaspar bringt religiöses Vorwissen durch sein kirchliches Eingebundensein mit, was er auch mit großer Vehemenz thematisiert. Da Kaspar sehr intensiv in konkreten Lebenszusammenhängen agiert und argumentiert, interessieren ihn vor allem Fragen nach dem Bezug Gottes zu den Menschen, beispielsweise seine Schutzfunktion oder seine Erfahrbarkeit. Seine ausführlichen Überlegungen zeigen nicht an allen Stellen theologische Tiefe. Wenn sie auftreten, sind sie von großer Kreativität und wacher Aufnahmefähigkeit gekennzeichnet. Bei Kaspar ist die erlebnisintensive kirchliche Vorprägung eindringlicher als Impulse aus dem Religionsunterricht, individuelle Weiterentwicklungen sind dagegen kaum spürbar.

#### *Jana, eine unvoreingenommene Suchende, und Hannah, eine emotionale Denkerin*

Beide Mädchen sind sehr offen für die Impulse des Religionsunterrichts, können sich gut an sie erinnern und lassen sich zu eigenen Konstruktionen animieren. Dabei ist Hannah diejenige, die auf einer breiten Basis von Erinnerungen vielfältige eigene theologische Akzente setzt, Fragen formuliert und in kognitiver Auseinandersetzung Abstraktionen und Schlussfolgerungen, auch theologischer Art, vornehmen kann. Hannah zeigt ein ausgesprochen theologisches Interesse, so zum Beispiel in der Auseinandersetzung mit der Jona-Erzählung oder auch in ihren Gedanken zur Einflussnahme, Erfahrbarkeit und Schöpfertätigkeit Gottes. Sie stellt Fragen nach der Wahrheit und nach der Ambivalenz Gottes. Gleichzeitig bringt sie sich auch emotional in die Unterrichtsgeschehnisse ein.

Jana geht in ihrer Auseinandersetzung nicht so intensiv auf einzelne Details ein, sondern erkennt die grundlegenden Strukturen und führt diese weiter aus. Inhaltlich setzt sie sich mit allen Unterrichtsthemen intensiv auseinander: Sie reflektiert die Bedeutung Jonas, erschließt sich Licht in symbolischer Bedeutung und denkt über die Ambivalenz und Erfahrbarkeit Gottes nach. Bemerkenswert ist, dass sie aus einem religiös distanzierten Elternhaus zu stammen scheint, wie sie selbst an manchen Stellen fast verwundert anmerkt. Bei diesen beiden Mädchen stößt der Religionsunterricht Entwicklungen an, veranlasst sie zum Nachdenken und zu Fragen und initiiert einen produktiven Lernprozess.

#### *Ines, eine phantasievolle Akteurin*

Ines erzählt sehr freimütig von ihren Gedanken und Einstellungen. Ihre Ausführungen zeigen sich nicht selten sehr sprunghaft und ohne größeren Zusammenhang. Auch ihre kognitive Durchdringung ist nicht immer besonders ausgeprägt. Ihr Interesse gilt sehr konkreten, aktuellen Themen, wie ihren Freundinnen oder den „armen“ Menschen. Sie greift fast automatisch auf standardisierte Erklärungsmuster, wie „Gott hat alles erschaffen“, „Gott hat uns alle lieb“ oder „Wir sind alle Kinder Gottes“ zurück. In diese sehr übersichtlichen Ordnungen bettet sie ihre Lernerfahrungen ein, verbleibt jedoch auffällig auf einer äußerlichen, handlungsbezogenen Ebene. Die geistige Auseinandersetzung ist nicht ihr primärer Zugang zu den Inhalten des Religionsunterrichts; überdauernder Wissenserwerb oder Entwicklungen ihrer Vorstellungen sind nur wenig zu erkennen.

#### *Jakob, ein rationaler Tüftler*

Noch deutlicher reflexiv als Lukas zeigt sich Jakob. In seinen nachdenklichen, abwägenden und manchmal fast grüblerischen Rezeptionen beschäftigt er sich intensiv und kritisch mit den religi-

onsunterrichtlichen Angeboten. Mit diesem kognitiven Potential führt er religiöse Inhalte häufig auf einer sehr realitätsnahen Ebene weiter. So ist die Frage nach der Wahrheit und der Realisierung der gehörten Geschichten ein ihn umtreibendes Problem. Trotz dieser intellektuellen Fähigkeiten bleibt Jakob bei dezidiert theologischen Weiterführungen und Positionierungen sehr zurückhaltend: Seine Auseinandersetzungen mit den religionsunterrichtlichen Inhalten sind häufig außerordentlich intellektuell und von hohem Vorwissen geprägt, theologische Schlussfolgerungen jedoch entwickelt er von sich aus nur selten.

#### *Leon, ein distanzierter Zuhörer*

Leon ist ein sehr wortkarger, ruhiger Junge, dem der Fußball offensichtlich mehr behagt als der Religionsunterricht. Er ist wenig initiativ oder aktiv verarbeitend, sodass seine Reaktionen auf den Religionsunterricht nur wenig aussagekräftig sind. Wird er im Interview direkt aufgefordert, nachzudenken oder sich zu äußern, zeigt er in seinen weiterführenden Gedanken ein intellektuelles Potential, das er jedoch nicht ohne Anstoß aktiviert. Häufig beschäftigen ihn Fragen nach der Zukunft. Ab und zu macht er sich Gedanken über Eigenschaften und Attribute Gottes. Man hat das Gefühl, der praktizierte Religionsunterricht kommt bei Leon nicht an und löst wenig bei ihm aus. Ob dieses Desinteresse eher in den Zugangsweisen oder mehr im thematischen Angebot begründet ist, lässt sich aus den Äußerungen des Jungen nicht eindeutig erschließen.

### **Erste zusammenfassende Beobachtungen und Anschlussfragen<sup>1536</sup>**

Anhand der acht Einzelfallbeschreibungen zeichnen sich fünf Themenschwerpunkte ab:

#### *a. Der Religionsunterricht weckt Interesse*

Durchgängig bei allen untersuchten Kindern ist festzustellen, dass der Religionsunterricht auf Interesse und Aufmerksamkeit trifft. Bei allen ist eine aufgeschlossene Grundgestimmtheit festzustellen, die von einer Selbstverständlichkeit Gottes und einer Offenheit für religionsunterrichtliche Impulse gekennzeichnet ist. In keinem Fall sind Ablehnung oder deutliche Ignoranz zu spüren. Gemeinsam ist vielen Kindern darüber hinaus eine intellektuelle Neugierde. Besonders ausgeprägt ist dabei die philosophische Haltung der Spekulation: Sie ließ häufig Fragen, wie „Was passiert, wenn ...“ oder „Was wäre geschehen, wenn nicht ...“, entstehen, die auf interessierte und weiterführende Denkprozesse schließen lassen. Diese Prozesse erfolgen zwar nicht bei allen Kindern aus Eigeninitiative, aber spätestens auf Nachfrage entwickeln sie kreative eigene Ideen.

Einige Kinder dieser Untersuchung nähern sich den Unterrichtsgegenständen mit großer Reflexionsleistung und kognitivem Interesse (Jakob, Lukas, Hannah). Sie lassen sich auf geistig herausfordernde Auseinandersetzungen ein. Besonders Lukas und Jakob nutzen jedoch nicht nur diese kognitive Ebene, sondern drücken sich auch expressiv in ihren Bildern aus.

#### *b. Der Religionsunterricht trifft auf unterschiedliche Voraussetzungen*

Die Bedeutung der Vorerfahrungen und möglicher Konsequenzen im Umgang mit ihnen zeigt sich exemplarisch am Beispiel von Kaspar und Leon. Kaspar ist mit religiösem Leben vertraut, sodass er kreative Übertragungen einbringen und aus einem außerschulischen Erfahrungsfundus schöpfen kann. Der Religionsunterricht regt ihn somit zu eigenständigen, manchmal allerdings auch wenig differenzierten Verknüpfungen an. Die Lernaufgabe für Kinder wie Kaspar besteht darin, religiöse Angebote kritisch hinterfragen zu lernen und zu größerer Flexibilität im Umgang mit religiösen

---

<sup>1536</sup> Diese Fragen werden im abschließenden Kapitel teilweise wieder aufgegriffen, dort weiter vertieft oder um neue Aspekte ergänzt.

Deutungsmustern zu gelangen. Die angebotenen Impulse tragen nur wenig zu einer Veränderung seiner Vorstellungen bei.

Auch bei Kindern wie Leon, die weniger Vorerfahrung und Motivation in den Unterricht einbringen, zeigen sich kaum deutliche, längerfristige Auswirkungen. Ein Grund dafür könnte das Fehlen selbst rudimentärer Kenntnisse sein, das es solchen Kinder schwer macht, neues Wissen dauerhaft zu integrieren und in seiner Relevanz zu erkennen. Welche Art von Religionsunterricht ein Kind wie Leon besser erreichen könnte, ist schwer zu sagen. Für einen vertieften Lernprozess wäre die Vermittlung grundlegenden Wissens wichtig, das ihm jedoch in seiner Bedeutsamkeit verdeutlicht werden müsste. Leon ist unter Umständen ein Beispiel dafür, dass religionsunterrichtliche Inhalte – wenn auch selten – nicht immer auf Interesse und Offenheit stoßen. Die Untersuchung zeigt jedoch, dass eine Aufgeschlossenheit dem Fach gegenüber nicht unbedingt von der religiösen Vorerfahrung abhängig ist. Das Beispiel von Jana zeigt, dass auch Kinder ohne ausgeprägte religiöse Sozialisation ein großes Interesse an theologischen Fragestellungen entwickeln können.

An den Rezeptionen der Schülerinnen und Schüler zeigen sich große Unterschiede zwischen den beiden Schultypen, der Gemeinschaftsschule und der katholischen Grundschule. Die Schülerinnen und Schüler der katholischen Grundschule erfahren deutlich mehr Anregung und Unterstützung sowie ein förderlicheres Lernklima, sodass sich durchaus Unterschiede in ihrer Sprachfähigkeit, im Abstraktions- und Erinnerungsvermögen abzeichnen (vgl. 10).

Die Lernangebote treffen auf sehr verschiedene Rezipientinnen und Rezipienten: Sie werden auf sehr unterschiedliche Weise von ihnen aufgenommen und verarbeitet. Das zeigt sich sowohl an der Rezeption der inhaltlichen Schwerpunkte, wie zum Beispiel bei der Einschätzung der Figur des Jona; als auch an den Ebenen, auf denen die Kinder ihren Unterricht rezipieren: Sie reaktivieren ihn entweder auf methodischer oder auf inhaltlicher Ebene oder gehen ihn reproduzierend oder reflektierend, emotional engagiert oder distanziert an. Ein Religionsunterricht, der diese verschiedenen Ebenen anbietet, eröffnet den Schülerinnen und Schülern somit eine besondere Lernchance.

### *c. Der Religionsunterricht beschäftigt die Kinder*

Es gibt einige theologische Motive, die sich immer wieder in den Rezeptionen der Kinder finden: Da ist zum einen die Beschäftigung mit gewalttätigen Zügen Gottes, auf die die Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich reagieren. Sie zeigen Fassungslosigkeit und lähmendes Unverständnis (Kaspar) oder sind auf der Suche nach differenzierteren Erklärungen (Lukas, Jakob, Leon). Ebenso bewegt die Erschaffung der Welt: Für Ines und Leon ist der Satz „Gott hat ja die Welt erschaffen“ wie eine mantrahafte und immer korrekte Erklärung. Dahingegen stellt beispielsweise Hannah deutlich differenziertere Weltentstehungstheorien auf, wenn sie meint, dass die Welt ja nicht so „schwupps“ oder „plopp“ entstanden sein könne (creatio-ex-nihilo).

Allen Kindern ebenfalls gemeinsam ist eine starke Aktivierung lebensweltlicher Bezüge. Die direkte Frage danach ergibt zwar häufig keine oder nur oberflächliche Antworten, in ihre Erzählzusammenhänge aber bringen die Kinder diese lebensweltlichen Elemente immer wieder ein. Neben existentiellen Anfragen, wie der nach dem Tod, sind es familiäre und soziale Zusammenhänge sowie Hobbies. Eine herausragende Stellung nehmen Haustiere und Großeltern ein. Vielfach können die Kinder diese Teile ihres Lebens mit religiösen Elementen in Beziehung sehen, vor allem in der Unterrichtsreihe zum Thema Licht. Das bedeutet, dass Kinder im Grundschulalter gute Voraussetzungen für einen korrelativen Religionsunterricht zeigen, weil sie lebensweltliche Elemente in den Religionsunterricht aktiv einbringen. Auffällig ist allerdings, dass es den Kindern schwer

fällt, diese Bezüge von sich aus deutlich zu benennen, sie reflektierend zu vertiefen oder gar theologisch auszudeuten („Hat diese Geschichte etwas mit deinem Leben zu tun?“) (vgl. 10).

Alle Kinder interessieren sich für ethische Fragestellungen: Wenn in den unterrichtlichen Inhalten menschliche Verhaltensweisen oder Veränderungen angesprochen werden, reagieren viele Kinder mit großem Interesse. Einige interessieren sich für die grundlegende Disposition von Menschen, andere fühlen sich zu Fragen veranlasst, wieder andere bedenken die Konsequenzen für ihr eigenes Leben. Fast immer geht es um die Einschätzung und Bewertung der thematisierten menschlichen Situationen. Implizit sind somit sehr häufig moralische Grundannahmen und ethische Grundpositionen angefragt (vgl. 10).

#### *d. Der Religionsunterricht zeigt unterschiedliche Wirkung*

Die Adaption der verschiedenen Unterrichtsinhalte verläuft sehr unterschiedlich. Der Verlauf der biblischen Jona-Erzählung fällt den Kindern nicht schwer nachzuzeichnen und wiederzugeben. Die Einschätzung des Protagonisten dagegen führt zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen: Sie reicht vom feigen Flüchtling bis zu demjenigen, der Gottes Auftrag erfüllt. Zu Fragen veranlasst besonders das Ende der Erzählung. Der biblische Unterrichtsinhalt scheint der kindlichen Rezeption deutlich besser entgegenzukommen als die anderen beiden Unterrichtsthemen. Bei keinem Inhalt ist die Erinnerung so gut und so ausführlich wie bei dieser alttestamentlichen Erzählung. Die Unterrichtsreihe zum Thema Licht wird in beiden Gruppen besonders intensiv im Umgang mit der Malonen-Geschichte<sup>1537</sup> rezipiert. Der weitere Fortgang der beiden Reihen verläuft sehr unterschiedlich und wird mit jeweils verschiedener Intensität bearbeitet. Einfache Übertragungen scheinen die Kinder im Grundschulalter dabei zu einem symbolischen Lernprozess anzuregen (vgl. 9.1.2). Bei der Unterrichtsreihe zur Gottesfrage ist deutlich zu spüren, dass der Unterricht viel Anlass zur Diskussion bietet. Er lädt die Kinder ein, über ihr Gottesbild zu sprechen und es zu reflektieren. Neuentwicklungen sind jedoch nur vereinzelt zu finden (vgl. 9.1.2).

Unerwartet wenig Unterschiede zeigt der Gendervergleich. Die Rezeptionen der Schülerinnen und Schüler sind viel zu stark von individuellen Besonderheiten gekennzeichnet, als dass sich typische und damit generalisierbare Rezeptionsmuster von Mädchen oder Jungen herausfiltern ließen. Sowohl die Schülerinnen als auch die Schüler zeigen nicht nur kognitive, sondern auch affektive Rezeptionspräferenzen, entwickeln Vorlieben für bestimmte Unterrichtszugänge oder erinnern sich auf unterschiedlichen Ebenen. Einzig Leon lässt vermuten, dass er als Junge vom Religionsunterricht nicht so angesprochen wird wie andere Kinder (vgl. 8.8.3).

Sehr unterschiedlich zeigen sich die acht Kinder in der emotionalen Aufnahme und Verarbeitung unterrichtlicher Impulse: Reagieren einige sehr impulsiv und engagiert, fühlen sich andere empathisch angesprochen, während wieder andere eher distanziert-beobachtend bleiben. Das Spektrum reicht von relativer Gleichgültigkeit bis zu Fassungslosigkeit und Wut. Häufig, aber nicht durchgängig ist emotionales Engagement mit einem intensiven Lernprozess verbunden. Wenn sich emotionale Reaktionen auf einen Unterrichtsgegenstand mit kognitiver Verarbeitung verbinden, sind die Erinnerung an das Unterrichtsgeschehen und die Vernetzung häufig besser und umfangreicher als bei den Schülerinnen und Schülern, bei denen das nicht der Fall ist (vgl. 10).

#### *Welche Fragen an den Religionsunterricht entstehen aus diesen Beobachtungen?*

Die einzelnen Lernverläufe dieser Untersuchung zeigen sehr deutlich: Kinder lassen sich zu Fragen und Diskussionen anregen, sodass reflektierte oder auch philosophische Zugänge vielfach zu ent-

<sup>1537</sup> Christine Mühlberger: Wie die Sonne in das Land Malon kam. 6. Aufl., Landshut 1998.

decken sind. Eine theologische Vertiefung von inhaltlichen Aspekten ist jedoch nicht immer offensichtlich und bei einigen Kindern kaum festzustellen (vgl. Sarah oder Ines). Es werden durchaus eigene Positionen entwickelt und entfaltet, mögliche theologische Aussagen oder Antwortdimensionen jedoch werden von den Kindern kaum übernommen. Religionsunterrichtliche Impulse haben es schwer, eine aktive Aufnahme oder Veränderung von religiösen Vorstellungen auszulösen. Nun zeigt die Sozialisationsforschung zum religiösen Lernen, dass eine zu strikte Vorgabe religiöser Aussagen nicht zwangsläufig zu einer gesunden Religiosität beiträgt, sodass in diesem Punkt viele Religionslehrerinnen und -lehrer weise Zurückhaltung üben. So entstehen zwei Fragerichtungen:

Zum einen: Was kann eine realistische Erwartung an den Religionsunterricht sein? Ist es nicht schon ein großer Gewinn bei den stark zurückgegangenen Voraussetzungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, wenn sie sich in den Fähigkeiten des religiösen Nachdenkens und der Konstruktion üben? Ist es nicht gut, dass verschüttete oder brach liegende Potential zu entdecken? Wäre es nicht unrealistisch, von Grundschulkindern mehr zu erwarten?

Der zweite Fragebereich betrifft die Intensität der eingebrachten Impulse: Welche Stärke und Eindringlichkeit der Vorgaben sind hilfreich, welche eher nachteilig? Welche Vermittlungsintensität verhilft den Schülerinnen und Schülern zu einer vertiefenden und erweiterten Kompetenz im Umgang mit religiösen Fragen? Es gibt durchaus Kinder, denen stärkere Eingaben unter Umständen dazu verholfen hätten, ihre Vorstellungen weiterzuentwickeln und für ihre Fragen Denkanregungen zu erhalten. Dennoch sollten Antworten auch nicht zu dominant sein, um nicht zu einer unreflektierten Übernahme leerer Floskeln zu führen.

Damit steht die Frage in enger Verbindung, auf welchem religionsunterrichtlichen Anspruchsniveau Ziele und Kompetenzerwartungen formuliert werden sollen. Die Ansprüche an ihn, die in den Fallprofilen sichtbar werden, sind außerordentlich divergent. Eine Schülerin wie Ines braucht einen Unterricht, der intellektuell nicht zu viel von ihr verlangt und auf einer sehr erfahrungsbezogenen Ebene anknüpft. Damit sind Ebenen, wie die der Transformation von religionsunterrichtlichen Inhalten kaum zu erreichen. Aber auch die sehr reproduktiven, eher frei entwickelten Vorstellungen zeigen zumindest propädeutische theologische Fähigkeiten. Dagegen entwickeln Schülerinnen und Schüler, wie Hannah oder Lukas bereits aus kleinen Impulsen intensive Auseinandersetzungen. Ihnen könnte ein durchaus anspruchsvolleres und weitreichenderes Angebot theologischer Inhalte weitere Lernanreize bieten.

Die aus den Einzelfallanalysen entstandenen Ergebnisse werden im Folgenden noch einmal mit einer erweiterten Perspektive betrachtet und in der anschließenden thematischen Analyse dargestellt.



## 9. Thematische Analyse

Nach der Analyse und Diskussion individueller Fallprofile erfolgt in diesem Schritt der thematischen Analyse ein themengeleiteter Blick auf die Rezeption des Religionsunterrichts durch die Grundschulkinder. Dazu werden die Lerntagebücher und Interviews der Kinder<sup>1538</sup> noch einmal nach vier großen Themenbereichen differenziert besprochen. Der erste fragt nach der erzielten Wirkung und dem Ertrag des erteilten Religionsunterrichts sowie den durch ihn ausgelösten Prozessen (9.1). Als Zweites werden die Rezeptions- und Konstruktionswege der Grundschulkinder genauer in den Blick genommen (9.2). Des Weiteren wird die Rolle der Ausdrucks- und Gestaltungsformen (9.3) sowie die Bedeutung kirchlicher Erfahrungen im Rezeptionsprozess betrachtet (9.4).

Die Aufstellung und Auswahl dieser thematischen Schwerpunkte ist in erster Linie aus den Fallprofilen der Kinder erwachsen und greift gleichzeitig Anfragen des konzeptionellen Diskurses sowie lernpsychologische Implikationen auf.<sup>1539</sup> Die angesprochenen Themen ermöglichen interessante Einblicke in und Perspektiven auf den aktuell praktizierten Religionsunterricht sowie auf einige konzeptionelle Debatten der Religionsdidaktik, sodass neben der Analyse der Ergebnisse jeweils weiterführende Anfragen an den Religionsunterricht und seine Konzeptionen formuliert werden.<sup>1540</sup>

### 9.1 Was bleibt vom Religionsunterricht?

Viele Religionslehrerinnen und Religionslehrer verwenden große Mühe auf die Inszenierung eines attraktiven Religionsunterrichts, der bei Grundschulkindern häufig große Akzeptanz findet. Stellenweise entsteht jedoch die Frage, ob der Unterricht darüber hinaus erkennbare Wirkung zeigt. Aus dem Grund wird an dieser Stelle der Frage nachgegangen, was bei acht- bis neunjährigen Schülerinnen und Schülern geschieht, die ein Jahr lang zwei Stunden Religionsunterricht pro Woche erleben. An welche Aspekte des erlebten Religionsunterrichts erinnern sie sich (9.1.1)? Wie werden die angebotenen Inhalte von ihnen rezipiert, aktiv weiterverarbeitet oder transformiert (9.1.2)? Gibt es Erkenntnisse über Lernentwicklungen, und wie beurteilen die Schülerinnen und Schüler den von ihnen erlebten Religionsunterricht (9.1.3 und 9.1.4)?

#### 9.1.1. Also, unser Thema war ...

##### Erinnerungsprozesse an den erlebten Religionsunterricht

Es gibt kaum gesicherte Aussagen darüber, welche Wirkung der Religionsunterricht bei Schülerinnen und Schülern erzeugt. Nicht immer scheinen sich diese gut an die Inhalte ihres Unterrichts zu erinnern (vgl. 4.2.3). Eine Frage dieser Untersuchung ist demzufolge: Woran erinnern sich Grundschülerinnen und -schüler, wenn sie nach ihrem Religionsunterricht gefragt werden? Was ist ihnen im Gedächtnis geblieben, welches Wissen können sie sich wieder verfügbar machen? Dabei wurde keine langfristige Perspektive angelegt, sondern die Kinder wurden wenige Tage, nachdem eine Unterrichtseinheit beendet war, noch einmal zu deren Inhalt befragt. Sie hatten zwei Gelegenheiten, sich zu äußern: Zum einen konnten sie ihre Erinnerungen im Nachdenkbuch schriftlich fixieren,

<sup>1538</sup> Für diesen Analyseschritt wurden neben den inhaltsanalytisch ausführlich ausgewerteten acht Fallanalysen auch die Texte und Interviews der übrigen sieben Kinder hinzugezogen; vgl. 7.3.5.

<sup>1539</sup> Einige ursprünglich vorgesehene oder auch in Einzelaspekten interessant erscheinende Perspektiven, wie zum Beispiel die Genderfrage, die Frage nach Misconceptions, Schwierigkeiten im Lernprozess oder auch Überlegungen zu konzeptionellen Entwürfen wie dem spirituellen Lernen erwiesen sich als nicht aussagekräftig genug, um an dieser Stelle aufgegriffen zu werden (vgl. 4.3; vgl. 5; vgl. 8.9; vgl. 10).

<sup>1540</sup> Wenn an dieser Stelle Alternativen zu den untersuchten Unterrichtsdurchführungen angesprochen werden, so geschieht dies nicht als Kritik am durchgeführten Religionsunterricht, sondern aus einer sehr genauen und individuellen Betrachtung der Unterrichtsrezeptionen heraus. Die Alternativen wollen als Impulse für weiterführende Entwicklungen des Religionsunterrichts in der Grundschule verstanden werden.

und zum anderen konnten sie im ersten Teil des Interviews ausführlich und in drei Schritten über ihren Unterrichtserinnerungen berichten.<sup>1541</sup>

Auf die Frage nach den Erinnerungen an ihren Unterricht reagieren Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich: Vor allem bei den spontanen Nachfragen fällt es vielen sehr schwer, sich an den erlebten Unterricht zu erinnern. Häufig fällt ihnen kaum das Thema ein oder sie benennen nur kleine Ausschnitte der Inhalte. Einige Kinder können ihre Unterrichtserfahrungen ausführlicher reaktivieren. Teilweise ist die Erinnerung an den Religionsunterricht an äußere Details gebunden, die ausführlich und phantasievoll dargestellt werden. Andere Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, ihre Erinnerungen in distanzierter und reflektierter Form inhaltlich zusammenzufassen. Das sind häufig, aber nicht ausschließlich die Kinder, die von sich aus zu einer reflektierten Zugangsweise tendieren.<sup>1542</sup> Diese reflexive Erinnerungsweise ist jedoch nicht bei allen Kindern festzustellen. Da nach Annette Scheunpflug jede Erinnerung das Behaltene „durch das Implizieren eines neuen Kontextes“<sup>1543</sup> verändert, ist davon auszugehen, dass sich die Kinder, die sich gut und umfangreich erinnern, aktiver mit den Lerngegenständen auseinandersetzen und diese durch den Verarbeitungsprozess anders abspeichern. Das Erinnern zeigt somit nicht nur eine besonders ausgeprägte Behaltensleistung an, sondern weist vermutlich auch auf einen vertieften Grad der Verarbeitung hin.

Anders als vermutet, erleichtert das Verschriftlichen nicht allen Kindern den Zugriff auf ihre Erinnerungen. Zwar fällt es vielen deutlich leichter, sich mündlich zu äußern, als schriftlich ihre Eindrücke zu verfassen<sup>1544</sup>, dennoch gibt es auch Kinder, denen das Erzählen im Interview Mühe bereitet und die deutlich mehr aufschreiben können. Es zeichnet sich demzufolge kein einheitliches Muster ab, welche Form der Erinnerung für Kinder in diesem Alter hilfreicher ist.

Ein Forschungsprojekt der Universität Regensburg fand heraus,

[...], dass sich Kinder auf eigenen ‚Erinnerungspfaden (trades)‘ an den Unterricht erinnern: „Sie legen das erlebte Unterrichtsgeschehen nach für sie wichtigen, bedeutsamen Aspekten ab. Das kann zum einen etwas individuell Wichtiges sein, [...] es kann aber auch ein inhaltlicher Zugang sein, weil das Thema [...] interessant [...] ist, [...] Aber auch soziale Aspekte können den Schüler/innen so wichtig im Zusammenhang mit dem Unterrichtsthema sein, dass mit der Erinnerung an z.B. die beste Freundin [...] auch den Unterrichtsinhalt wieder ins Gedächtnis ruft [sic!].“<sup>1545</sup> Es können auch methodische Elemente sein, die die Erinnerung der Grundschul Kinder an ihren Sachunterricht steuern. In dieser Untersuchung deutet sich an, dass die Rezeptionen bzw. die Erinnerungen von der Leistungsstärke der Kinder abhängen und dass in freier Erinnerung wenig zum Unterricht gesagt wird.

Auch in der hier durchgeführten Untersuchung erwähnen Schülerinnen und Schüler vielfach Gestaltungselemente des Unterrichts, sowohl in spontaner Erinnerung als auch in der Erinnerung mit Hinweisreizen. Dieser Zugang ist bei Kindern mit weniger religiösen Vorerfahrungen tendenziell häufiger zu beobachten. Dabei zeigen sich zwei Ausprägungen: Für eine Gruppe von Kindern sind die Erinnerungen an die Methoden gleichgesetzt mit Erinnerungen an den Religionsunterricht. Sie verbleiben in ihren Äußerungen auf dieser methodischen Ebene und stellen kaum oder keine inhaltlichen Bezüge her. Für eine andere Gruppe von Kindern sind die methodischen Elemente Erin-

<sup>1541</sup> Die Frage im Nachdenkbuch lautet: „Wenn du erzählen solltest, was ihr in den letzten Religionsstunden gemacht habt, was würdest du dann sagen? Was davon war für dich wichtig?“ Im Interview wurde als Erstes nach den spontanen Erinnerungen gefragt; dann hatten die Kinder die Möglichkeit, ihre Erinnerungen anhand von Erinnerungshilfen („Cues“) zu aktivieren. Eine dritte Frage brachte die Erinnerungen in einen emotionalen Zusammenhang (Auslegen von Gefühlskarten). Die Interviews wurden in den Tagen nach dem Ausfüllen des Nachdenkbuches geführt, d.h. für einige Kinder lag ein Tag dazwischen, der höchste Abstand betrug eine Woche (vgl. 7.1; vgl. 7.2).

<sup>1542</sup> Zu einem ähnlichen Ergebnis kam auch Imke Steffen: Auch in ihrer Untersuchung zweier hochbegabter Mädchen war eine hohe Leistungsfähigkeit nicht gleichzusetzen mit einer ausführlichen Erinnerung an den erlebten Unterricht; vgl. Steffen, Imke: Maria, Laura und was sie vom Unterricht behalten. In: Grundschule 39(2007)5. 22-23.

<sup>1543</sup> Scheunpflug, Annette: Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin 2001. 84.

<sup>1544</sup> Es waren tendenziell etwas mehr Kinder, denen es leichter fiel zu reden als zu schreiben.

<sup>1545</sup> Fölling-Albers, Maria/Schwarzmeier, Katja: Schulische Lernerfahrungen aus der Perspektive von Kindern. Empirische Grundschulforschung mit Methoden der Kindheitsforschung. In: Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (Hg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz. Wiesbaden 2005. 109.

nerungsanker an die Unterrichtsgegenstände, die somit zu einer besseren Reaktivierung der Unterrichtsinhalte verhelfen.

S: ... (3) ...mhm (nachdenklich) ... (16) ... Wir haben, also die Z. (Name einer Mitschülerin), die hat sich mal so hingekniet und dann sollten wir mal sagen, was Gott so gemacht hat. Ob das die Liebe ist, ... (Sarah3, 8)

Hier eröffnet sich die weiterführende (Forschungs-)Frage, welche Aufbereitung von Unterrichtsinhalten und -methoden zu einer intensiveren inhaltlichen Erinnerung beitragen kann und die Rezeption der Methoden nicht auf der Ebene abgelöster Handlungen verbleiben lässt.

In Bezug auf das Unterrichtsthema zeigen sich ebenfalls Unterschiede: Die Unterrichtsinhalte mit narrativer Struktur, wie die Jona-Erzählung oder die Geschichte „Wie die Sonne in das Land Malon kam“<sup>1546</sup>, bieten den Grundschülerinnen und -schülern aufgrund der Handlungsstruktur offensichtlich bessere Erinnerungsanker als abstrakte Unterrichtselemente. Diese können sie oft schon in spontaner Erinnerung ausführlich und detailliert wiedergeben. Bei der Nachfrage nach der Unterrichtsreihe zur Gottesfrage finden die Schülerinnen und Schüler derjenigen Lerngruppe, in der narrative Elemente eingesetzt werden, schneller zu ihren Erinnerungen. Die Aufarbeitung der eigenen Gottesvorstellung durch Bilder, Musik oder auch eine philosophisch-hermeneutische Herangehensweise bietet diese Erinnerungsfunktion offensichtlich nicht so deutlich an (vgl. 9.3.2).

Darüber hinaus verhelfen strukturelle Elemente zu einer besseren Erinnerung: Sie geben den Inhalten eine leichter zu erfassende Form und ermöglichen Verbindungen zwischen verschiedenen Unterrichtsgegenständen. Das kann der in zwei biblischen Texten thematisierte „Busch“<sup>1547</sup> sein, es kann aber auch der Einsatz eines bestimmten methodischen Elements sein (Bodenbild)<sup>1548</sup> und es können auch übergeordnete Strukturmerkmale sein (Vergleiche)<sup>1549</sup>.

Nicht überraschend ist das Ergebnis, dass sich die Kinder an die zeitnahen Unterrichtsinhalte besser erinnern können. Die weiter entfernt liegenden waren demzufolge sehr schnell nicht mehr präsent oder leicht zu aktivieren. Jedoch gibt es zur zeitlichen Perspektive noch weitere Auffälligkeiten: Zum einen erinnern sich die Schülerinnen und Schüler beider Lerngruppen auffällig oft an die erste Unterrichtseinheit des Erhebungsschuljahres (Psalmen bzw. Elia). Diese Unterrichtsinhalte gehören zu den sehr wenigen, die im Laufe des Schuljahres immer wieder aktiviert werden. Das gibt unter Umständen Hinweise auf die Dramaturgie eines Schuljahres, wenn davon ausgegangen werden kann, dass die Eingangsthemen eines Schuljahres von den Schülerinnen und Schülern in besonderem Maß rezipiert werden.

Zum anderen fällt bei einigen Kindern, zum Beispiel bei Hannah, auf, dass sie sich im Laufe des Schuljahres immer besser erinnern können, was zumindest teilweise einem gewissen Testeffekt geschuldet sein kann. Diese Beobachtung gibt jedoch gleichzeitig Hinweise auf eine Unterrichtskultur, die das Erinnerungsvermögen an Unterrichtsinhalte unterstützt, indem sie regelmäßige Wiederholungsschleifen anbietet, was auch lernpsychologische Erkenntnisse nahelegen (vgl. 5.5.3).

Darüber hinaus stellen sich bei den Erinnerungen auffällige Unterschiede zwischen beiden Schulen heraus: Die Kinder der katholischen Grundschule können sich fast durchgängig besser, ausführlicher und deutlich inhaltsbezogener an die Unterrichtsinhalte erinnern als die Kinder der Gemeinschaftsgrundschule, an der der Unterricht ohne Zweifel unter schlechteren Rahmenbedingungen stattfand

---

<sup>1546</sup> vgl. Anhang 12.1/13.2.2

<sup>1547</sup> Ines erinnert sich während des ersten Interviews an den Dornbusch in der Mose-Erzählung und verbindet diese Situation evtl. mit der Szene am Rizinusstrauch; vgl. Ines1, 186; vgl. Ines1, 254.

<sup>1548</sup> vgl. Kaspar2, 239-245.

<sup>1549</sup> vgl. z.B. Hannah3, 103-106.

(häufiger Unterrichtsausfall, Randstunden, gemischte Lerngruppe). Als besonders ungünstig erwies sich die Unterbrechung einer Unterrichtsreihe durch die Ferien. Der Unterricht der Bekenntnisschule verlief kontinuierlicher, fand im Klassenverband statt und konnte somit auch in den schulischen Alltag integriert werden. Des Weiteren nutzte die Lehrerin als Klassenlehrerin die Möglichkeit, vor dem Eintrag ins Lerntagebuch mit den Kindern die Unterrichtsreihe zu wiederholen und in Ansätzen zu reflektieren.<sup>1550</sup> Die Voraussetzungen für einen lernpsychologisch effektiveren Erinnerungsprozess waren von daher deutlich günstiger: Durch die kontinuierliche Unterrichtsverteilung wurde der Effekt des verteilten Übens besser genutzt, es gab intensivere Wiederholungs- und Aktivierungsschleifen und die Unterrichtsinhalte konnten in Strukturen eingebettet werden. Die Erinnerung steht somit offensichtlich in Zusammenhang mit der Möglichkeit und Fähigkeit, in sinnvollen Zeitintervallen Unterrichtsinhalte zu aktivieren und zu reflektieren (vgl. 5.5.3).

#### *Religionsdidaktische Implikationen und weiterführende Anfragen an den Religionsunterricht*

Für den Religionsunterricht können diese Beobachtungen in verschiedene Richtungen weisen: Die Erinnerung fällt bereits über einen kurzen Zeitraum hinweg offensichtlich schwer. Dem Religionsunterricht täte es gut, Erinnerungsmechanismen effektiver zu unterstützen, um einen ertragreicheren Unterricht zu ermöglichen.

Zur genaueren Erfassung der unterschiedlichen Erinnerungsprozesse wäre eine vertiefte und differenzierte Diagnose der Unterrichtsrezeption hilfreich. Auch die Gestaltung des Unterrichts selbst könnte durch eine Angebotsvielfalt dazu verhelfen, verschiedenen Kindern unterschiedliche Erinnerungsanker anzubieten, um von ihnen ebenfalls eine genauere Rückmeldung über Rezeptionsweisen zu erhalten. Dabei scheint ein verstärktes Bemühen um eine inhaltliche Rückbindung methodischer Zugänge sowie das Herausarbeiten inhaltlicher Strukturen für eine verbesserte Erinnerungskompetenz hilfreich zu sein.

Besonders Geschichten und Erzählungen enthalten für Kinder dieses Alters ein ungemein intensives Aktivierungs- und Erinnerungspotential; eine verstärkte Erzählkultur scheint demzufolge angeraten (vgl. 9.3.3).

Äußere Gestaltungen können das Erinnerungsvermögen positiv beeinflussen. Reflektierende Gedächtnisstützen im Unterrichtsverlauf, Erinnerungsschleifen zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden, eine verstärkte Wiederholungs- und Reflexionskultur sowie eine günstige Platzierung und Verteilung der Unterrichtsstunden und -themen tragen zu einer intensiveren Festigung und einem aktiven Verfügbarmachen des Gelernten bei. Bei der Neukonzeption sowohl von Lehrplanvorgaben als auch von didaktischen Konzepten und entsprechenden Unterrichtsmodellen sollten diese Faktoren eine stärkere Berücksichtigung finden.

### **9.1.2 Von Gott und vom Licht hab ich gelernt...**

#### **Die religionsdidaktischen Konzepte auf dem Prüfstein der Unterrichtspraxis**

An dieser Stelle soll der Blick darauf gelenkt werden, was die Grundschülerinnen und -schüler aus den inhaltlichen Angeboten des von ihnen erlebten Religionsunterrichts adaptiert haben. Es gilt den inhaltlichen Ertrag und Erkenntnisgewinn abzubilden, den die Kinder in ihren individuellen Aneignungsprozessen und darüber hinaus aus den einzelnen Unterrichtsthemen gewonnen haben. Damit sind gleichzeitig die ihnen zugrunde liegenden religionspädagogischen Konzeptionen und die entwicklungspsychologischen Grundlagen angefragt.

---

<sup>1550</sup> Diese Möglichkeit bestand vor allem aufgrund der größeren Flexibilität in der Zeitgestaltung. Die Lehrerin konnte zum Beispiel in diesen Stunden länger als 45 Minuten am Stück unterrichten oder die Religionsunterrichtsstunden flexibler verteilen.

### *Zur Unterrichtseinheit Jona*

In beiden Lerngruppen wurde die biblische Erzählung im Gesamtzusammenhang präsentiert. Im Vordergrund der unterrichtlichen Auseinandersetzung stand das Kennenlernen der Erzählung, die nur vereinzelt Kindern vertraut war. Beide Lehrerinnen entschieden sich, auch das Ende der Erzählung (Jona 4) in den Unterricht einzubeziehen.<sup>1551</sup> Die Kinder rezipieren demnach die Aufforderung Gottes an Jona, nach Tarschisch zu gehen, dessen Weigerung und Flucht, Jonas Umkehr im Fischbauch, seine Predigt in der Stadt Ninive sowie seine Diskussion mit Gott vor den Toren der Stadt (Wurm, Rizinusstrauch). Den Schülerinnen und Schülern fällt es nicht schwer, sich in die Erzählung einzufinden. In ihrer Identifikation mit der biblischen Figur setzen sie allerdings sehr unterschiedliche Akzente. Einige können die Angstsituation gut nachempfinden, andere verurteilen die Flucht Jonas. Viele halten Jona zugute, dass der Auftrag durchaus auch gefährlich war, andere wiederum finden Jona feige. Dabei treten nur vereinzelt kleine Missverständnisse auf.<sup>1552</sup> Eine breite Aufmerksamkeit nimmt bei vielen Kindern das Ende der Erzählung ein: Das Verhalten Jonas vor der Stadt Ninive beschäftigt die Kinder sehr (vgl. 9.2.4). Das deckt sich mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen zur Rezeption biblischer Texte: Auch bei diesen wurde das Ungewöhnliche an biblischen Texten besonders rezipiert.<sup>1553</sup> Weniger zu Fragen regt dagegen die Umkehrsituation im Fisch an, deren wunderhafter Charakter von beiden Lehrerinnen nicht ausführlich behandelt wurde.<sup>1554</sup> Dass diese alttestamentliche Wunderepisode allerdings so wenig Aufmerksamkeit von Seiten der Schülerinnen und Schüler erhält, ist auffällig. Es werden zwar äußere Details angefragt („Kann es so einen großen Fisch geben?“)<sup>1555</sup>, an keiner Stelle finden sich jedoch kritische Anfragen an das eigentliche Wundergeschehen.<sup>1556</sup>

Die Zuordnung dieses Unterrichts zu einer bestimmten bibeldidaktischen Konzeption ist nicht eindeutig möglich. Wenn die Lehrerinnen mit der unterrichtlichen Auseinandersetzung eine theologische Grundaussage verfolgten, orientierte sich diese am Erzählduktus des biblischen Textes, kann aber aus den Rezeptionen der Kinder nicht rekonstruiert werden. Die von Michael Landgraf<sup>1557</sup> ausgewiesenen Grundfragen im Umgang von Menschen mit Gott werden von vielen Kindern anhand des biblischen Textes aufgenommen und erzählend oder reflexiv verarbeitet. Viele Kinder rezipieren das Interaktionsgeschehen zwischen Gott und Jona sehr eindringlich und sehen den Fortgang der Erzählung durch die Wechselbeziehung von Gott und dem Menschen Jona bestimmt (vgl. Leon; 8.8). Auch Wendepunkte, wie die Umkehrsituation, und Lebensmodelle werden von den Kindern gut nachvollzogen.

L: Weil man muss sich auch glaub, man muss sich auch trauen, immer wieder ja zu sagen. (Lukas1, 320)

H: [...] weil irgendwas sagen die Geschichten einem ja auch immer, was man dann beim Leben wirklich machen sollte. (Hannah3, 260)

<sup>1551</sup> In vielen Unterrichtsmodellen oder Kinderbibeln wird dieses Kapitel ausgespart.

<sup>1552</sup> z.B. Ines: „Stadt der Bösen“; vgl. Ines 1, 117-118.

<sup>1553</sup> vgl. Büttner, Gerhard/Thierfelder, Jörg: Handwerkszeuge kindlicher Bibeldeutung. In: Locomer Pelikan 13(2005)3. 108.

<sup>1554</sup> Eine der beiden Lehrerinnen hat explizit die Situation im Fischbauch zu vermeiden versucht.

<sup>1555</sup> vgl. Hannah1, 58; vgl. HannahNDB, 29.

<sup>1556</sup> Diese Beobachtung korrespondiert mit der Beobachtung von Gerhard Büttner und Jörg Thierfelder, die am Beispiel von biblischen Dubletten feststellen, dass viele Kinder keine Probleme mit wunderhaften oder widersprüchlichen Aussagen der Bibel haben, sondern diese in einen für sie logischen Begründungszusammenhang stellen; vgl. Büttner, Gerhard/Thierfelder, Jörg: Handwerkszeuge kindlicher Bibeldeutung. In: Locomer Pelikan 13(2005)3. 106-110.

Auch in der Untersuchung von Helmut Hanisch stellt dieser fest, dass sich nur ein Fünftel selbst älterer Schülerinnen und Schüler (10-20 Jahre) in Bezug auf Wunder „kritisch“ oder „negativ“ äußert; vgl. Hanisch, Helmut: Wunder und Wundergeschichten aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Annäherung. In: Ritter, Werner H./Albrecht, Michaela (Hg.): Zeichen und Wunder. Göttingen 2007. 158.

<sup>1557</sup> vgl. Landgraf, Michael: Biblische Inhalte im Religionsunterricht. Überlegungen zu einem neuen Bibelcurriculum. In: Finsterbusch, Karin (Hg.): Bibel nach Plan. Biblische Theologie und schulischer Religionsunterricht. Göttingen 2007. 159.

Ob die Kinder sich jedoch daraus eine theologische Grundaussage erschlossen haben, ist an ihren Texten nicht eindeutig zu erkennen. Das bedeutet, die Kinder haben von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, einen biblischen Erzählszusammenhang kennenzulernen und ihn in seinen inhaltlichen Aussagen zu erfassen. Sie können sich demnach das Inhaltswissen biblischer Erzählungen fast ohne Probleme als Knotenpunkt oder Verständniswissen aneignen<sup>1558</sup> und es auf diese elaborierende Weise verarbeiten.<sup>1559</sup> Die Schülerinnen und Schüler können mit ihrem Verständnishorizont in die biblische Welt eintauchen und es entsteht nicht der Eindruck, dass es sich bei diesen Rezeptionsprozessen um Erfahrungen mit fremden Welten handelte. Dass sie im Umgang mit dem Text zum Beispiel elementare Strukturen oder Grundaussagen erschlossen haben, ist bei einzelnen Kindern zu entdecken. Bei diesen kann man auch Ansätze von Systematisierungen im Sinne von Grundbescheiden finden (vgl. 3.2). Jedoch betten sie die Erzählung kaum in einen biblischen Gesamtkanon ein oder arbeiten übergeordnete Strukturregeln heraus. Insgesamt ist das Lernen mit der Bibel, das durch diesen Religionsunterricht initiiert wurde, weniger von einer strukturierenden Wissensaneignung als von sehr individuellen Konstruktionsprozessen bestimmt. Auch der theologische Gehalt der biblischen Erzählung ist in den Äußerungen der Kinder nicht immer zu erkennen. Ob sich durch diese Art des Zugangs bei den Kindern ein kohärentes Bibelkonzept einstellt, bleibt etwas in der Schwebe, vermutlich ist nicht davon auszugehen (vgl. 9.2.3).

#### *Religionsdidaktische Implikationen und weiterführende Anfragen an den Religionsunterricht*

Die Faszination, die biblische Erzählungen bei Kindern im Grundschulalter auslösen kann, ist in der Rezeption der hier untersuchten Kinder deutlich zu erkennen. Aus dem Grund sollte das religiöse Lernen mit der Bibel weiterhin seine wichtige Stellung in der Grundschule behalten. Bringt man den intensiv geführten bibeldidaktischen Diskurs mit den Beobachtungen aus der Unterrichtspraxis in Verbindung, ist eine intensive Lernerfahrung an biblischen Texten, auch ohne eine deutlich ausgeprägte übergeordnete Konzeptionierung, möglich. Die im beobachteten Unterricht behandelten biblischen Erzählungen bieten in vielen Fällen einen hohen Anreiz für theologische Denkprozesse, die mit großer Selbstverständlichkeit von den Kindern aufgenommen werden und deren Aufarbeitung dann wiederum hohe theologische Fachkompetenz erfordert. Die beiden anderen, hier untersuchten Unterrichtsthemen lösen diese Prozesse bei weiten nicht mit dieser Selbstläufigkeit aus, wie es im Umgang mit dem biblischen Text festzustellen ist.

Aus der Perspektive einer bibeltheologischen Didaktik<sup>1560</sup> entsteht gleichzeitig die Frage, ob in den hier festgestellten Begegnungen zwischen Kindern und biblischen Erzählungen nicht häufig einseitig die Bewegung vom Leser auf den Text hin im Vordergrund steht, die zweifellos die Voraussetzung für eine Begegnung ist. Die für eine wirklich wechselseitige Begegnung ebenfalls notwendige theologische Vertiefung geschieht jedoch nicht mit dieser Selbstverständlichkeit und Leichtigkeit. Sie bedarf einer vertieften Kenntnisnahme und abstrahierender oder strukturierender Verarbeitung, um so die Möglichkeit zu eröffnen, biblische Erzählungen als „Wort Gottes“ zu verstehen, „das vom Menschen gelesen, gehört, angenommen werden will.“<sup>1561</sup>

Es fällt auf, dass die Grundschülerinnen und -schüler besonders in der Beschäftigung mit biblischen Themen ohne Probleme eine Verbindung von imaginären und ethischen Problemen schaffen. In ihrer Auseinandersetzung gehen sie somit viel ganzheitlicher vor, als es sich im theoretischen Diskurs abbildet. Letzterer unterscheidet sehr deutlich nach Lerndimensionen, wie biblischem, ethi-

<sup>1558</sup> vgl. Büttner, Gerhard/Reiß, Oliver: Wie werden Kinder zu (biblischen) Theologen oder wie entsteht ein kohärentes Bibelwissen? In: RpB (2001)47. 48.

<sup>1559</sup> vgl. Einsiedler, Wolfgang: Neuere Ergebnisse der entwicklungs- und kognitionspsychologischen Forschung als Grundlage der Didaktik des Sachunterrichts. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 2(2009)1. 69-70.

<sup>1560</sup> vgl. Schambeck, Mirjam: Bibeltheologische Didaktik. Göttingen 2009; vgl. 3.2.

<sup>1561</sup> Schambeck, Mirjam: Bibeltheologische Didaktik. Göttingen 2009. 127.

schem oder spirituellem Lernen und vielem anderen mehr. Welche Auswirkung diese kindliche Rezeptionsweise für die konzeptionelle Entwicklung bedeuten könnte, ist an dieser Stelle nicht endgültig zu klären.

Gegen eine immer passgenaue Auswahl biblischer Texte spricht die rege Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit dem Ende der Jona-Erzählung. Auch wenn häufig der Wunsch nach eindeutigen Antworten vorhanden war (vgl. 9.2.6), entstand in der Regel ein interessanter Diskussionsprozess. Diese Erfahrung bestätigt bibeldidaktische Konzeptionen, die biblische Texte auch in ihren Widersprüchen und Brüchen in den Unterricht einbringen möchten. Auch die Kinder dieser Untersuchung reiben sich intensiv an dem aus ihren Augen fragwürdigen Ende der biblischen Erzählung und ihrem offenen, uneindeutigen Ausgang. Das Aufgreifen derartiger spannungsreicher Elemente setzt jedoch eine Intensivierung der Wissensbestände über die biblische Erzählung sowohl bei Lehrkräften als auch bei Kindern voraus.<sup>1562</sup>

### *Zur Unterrichtseinheit Licht*

In beiden Unterrichtsreihen zum Thema Licht wurde mit der Erzählung „Wie die Sonne in das Land Malon kam“<sup>1563</sup> gearbeitet. Diese Geschichte wird von allen Kindern in ihrem Sinngehalt gut erschlossen. Besonders die Situation der „Malonen“ spricht sie an und veranlasst sie zu starken emotionalen Reaktionen und großer Empathie. Nicht immer ist eindeutig zu erkennen, inwiefern sich die Schülerinnen und Schüler den Symbolgehalt wirklich erschließen und die Lichtlosigkeit der „Malonen“ in Zusammenhang mit deren Verhalten sehen. Die Interpretationen und Fragen der Kinder weisen in unterschiedliche Richtungen: Es gibt Äußerungen auf einer sehr rationalen Verständnisebene, etwa Fragen danach, ob es so ein Land geben kann oder ob da überhaupt Gras wachsen kann.<sup>1564</sup> Darüber hinaus gibt es Kinder, die sich dem Symbolgehalt der Erzählung nähern und ihn zu übertragen versuchen: „[...] ich kann für’n anderen Licht sein, wenn man ihm, ihm hilft.“<sup>1565</sup> Daneben sind auch Rezeptionen zu finden, die die Ebene der Erzählung nicht verlassen. In beiden Lerngruppen behält die Erzählung einen sehr eigenständigen Stellenwert innerhalb der Reihe. Sie wird wenig an die weiteren Unterrichtsschritte angebunden oder in ihrem möglichen Zusammenhang reflektiert. Dieser Eindruck gipfelt in der Äußerung eines Jungen, der die Geschichte als nicht zur Reihe zugehörig ansieht.<sup>1566</sup>

Im weiteren Verlauf der Reihe, der in den beiden Lerngruppen sehr unterschiedlich konzipiert war, wird deutlich, dass die Kinder immer wieder dazu neigen, Licht in einem sehr konkreten Verständnis zu sehen. An einigen Stellen jedoch gibt es auffällige Unterschiede. Wurden in der einen Lerngruppe von der Lehrerin sehr bewusst und eindeutig auf Übertragung angelegte Lernaufgaben eingebracht („Licht sein für ...“, „Mein Licht ist ...“), arbeitete die zweite Lehrerin auf deutlich abstrakterer Ebene („Schreibe eine Lichtgeschichte, in der das Wort „Licht“ nicht vorkommt!“) (vgl. 7.2.2). Betrachtet man die Rezeption der Kinder, fällt auf, dass es den Schülerinnen und Schülern der zweiten Lerngruppe sehr schwer fällt, die Lichtsymbolik auf ihren Erfahrungskontext zu übertragen. Sie greifen auffällig häufig auf die Beispiele zurück, die im gemeinsamen Stuhlkreis erarbeitet wurden („Krankenhausclown“). Die angestrebte Übertragung des Symbols ist kaum festzustellen. Die andere Lerngruppe hat mit der vergleichbar leichteren Lernaufgabe kaum Schwierigkeiten. Die Kinder wählen vorzugsweise personale Übertragungen: Mein Licht ist meine Familie, sind meine Freunde

<sup>1562</sup> vgl. Steinkühler, Martina: Welchen Gott der Bibel muten wir Kindern zu? In: Loeccumer Pelikan 11(2005)3. 116-120; vgl. auch Kropač, Ulrich: Bibelarbeit in der Postmoderne. Zur Gestalt einer dekonstruktiven Bibeldidaktik. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 48(2005)3. 160-169; vgl. 3.2.

<sup>1563</sup> Mühlberger, Christine: Wie die Sonne in das Land Malon kam. 6. Aufl., Landshut 1998; vgl. 7.2.2; vgl. Anhang 12.1/13.2.2.

<sup>1564</sup> vgl. Hannah2, 97-99; vgl. Jakob2, 57.

<sup>1565</sup> Kaspar2, 51.

<sup>1566</sup> vgl. Lukas2, 7.

oder ist mein Hund. Unter Umständen findet sich hier ein gelungenes Beispiel einer analogen Verknüpfung, die für eine kognitive Flexibilität hilfreich ist<sup>1567</sup>, während die zur symbolischen Übertragung anregende Aufgabe die Schülerinnen und Schüler in ihrem Abstrahierungsvermögen überfordert.

Eine vertiefende theologische Erschließung wird in beiden Unterrichtsgruppen kaum initiiert und verbleibt in sehr individuellen Rezeptionen und wenig religiösen Interpretationen, wie beispielsweise an den Äußerungen Jakobs<sup>1568</sup> oder an den sehr formalen Zuschreibungen, wie „Gott ist Licht“ oder „Jesus hat einen Heiligenschein“ zu sehen ist.

### *Religionsdidaktische Implikationen und weiterführende Anfragen an den Religionsunterricht*

Für die Arbeit mit Symbolen ergeben sich demzufolge einige interessante Aufschlüsse.

Die Übertragung des Symbols und damit ein vertieftes Symbolverständnis zeigt sich nicht einheitlich: Anhand der Erzählung „Wie die Sonne in das Land Malon kam“ erschließt sich den Kindern nicht ohne Weiteres ein vertiefter Symbolgehalt. Dass das Licht eine gemeinschaftsstiftende Bedeutung hat, erkennen die Kinder in den meisten Fällen, dass es aber darüber hinaus symbolisch für den Wandel der Menschen in der Geschichte steht, wird kaum erwähnt. Das könnte auf ein mangelndes Symbolverständnis hindeuten. Jedoch ist der Erzählduktus der Geschichte so angelegt, dass sie auch ohne symbolische Deutung auskommt. Eine bewusste Auswahl von Erzählvorlagen oder eine vertiefende Reflexion scheint angeraten.

Auch die Eröffnung theologischer Dimensionen erweist sich in beiden Reihen als schwierig. Diese Fähigkeit zu einem vertieften Symbolverständnis kann offensichtlich bei einigen, jedoch nicht bei allen Kindern dieses Alters vorausgesetzt werden. Zu Analogien anleitende Lernaufgaben, die einen sehr direkten Impuls geben, sind von den Kindern leichter zu bewältigen als allzu abstrakte Aufgaben. Sie implizieren jedoch die Gefahr, Kinder zu sehr pauschalen Antworten zu veranlassen. Ob das kleinschrittige, fast schon offensichtliche Umgehen mit Symbolen dem Ausbau der mehrdimensionalen, vielschichtigen Symbolfähigkeit zuträglich ist, bleibt aufgrund der sehr singulären Beobachtung ungewiss und bedarf weiterführender Untersuchungen. Vermutlich ist ein Unterricht hilfreich, der diesen bewussten Umgang deutlich thematisiert und einübt.<sup>1569</sup>

Auf jeden Fall deuten sich allein bei diesen beiden Unterrichtssituationen grundlegende Schwierigkeiten im Umgang mit Symbolen an. Vielleicht ist dies mit ein Grund dafür, dass die Symboldidaktik im Religionsunterricht der Grundschule mittlerweile seltener praktiziert wird.

### *Zur Unterrichtseinheit Gott*

Die Unterrichtsreihen zur Gottesfrage verfolgten in beiden Lerngruppen einen philosophischen, erkenntnistheoretischen Schwerpunkt. Es ging vorrangig um das Bewusstmachen des eigenen Gottesbildes und Möglichkeiten der Erfahrbarkeit Gottes, was durch die thematischen Eingaben sehr verschieden intensive Anregungen erhielt.

Das Lernangebot der beiden Lerngruppen war unterschiedlich arrangiert:

In der Gemeinschaftsgrundschule stand die Reorganisation der eigenen Vorstellungen deutlich im Vordergrund. Mithilfe verschiedener methodischer Arrangements konnten sich die Schülerinnen und Schüler ihres Gottesbildes bewusster werden und die für sie wichtigen Attribute und Eigen-

<sup>1567</sup> vgl. Einsiedler, Wolfgang: Neuere Ergebnisse der entwicklungs- und kognitionspsychologischen Forschung als Grundlage der Didaktik des Sachunterrichts. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 2(2009)1. 68-69.

<sup>1568</sup> Jakob denkt in der Regel auf einer sehr realitätsnahen Ebene und fragt sich mehrfach, wie es sein mag, wenn es kein Licht gäbe. Lediglich eine seiner Bemerkungen ist nicht ganz eindeutig und könnte auf einen theologischen Zusammenhang hindeuten (I: Gibt es auch eine Frage, die du Gott stellen würdest, wenn du an das Thema ‚Licht‘ denkst? J: Wird jemals die Sonne nicht mehr leuchten? ... (2) ... würd ich dann fragen.“; Jakob2, 219-220.

<sup>1569</sup> Ähnliches fand auch Anna-Katharina Szagun über die Reflexionsnotwendigkeit bei der Arbeit mit Metaphern heraus; vgl. Szagun, Anna-Katharina/Fiedler, Michael: Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, in die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena 2008. 416.



schaften thematisieren. In den Rezeptionen der Kinder wird sehr deutlich, dass ihnen die methodischen Zugänge stärker als die inhaltliche Auseinandersetzung im Bewusstsein geblieben sind. Allein der Impuls, Gott einen aussagekräftigen Namen zu geben, regt an einigen Stellen zum Nachdenken an.

In den Unterricht der katholischen Grundschule wurden stärker neue Impulse eingebracht.<sup>1570</sup> In kleinen Wiederholungssequenzen der Jakob-, Elia- und Mose-Erzählung<sup>1571</sup> und weiteren narrativen Anstößen (Parabelgeschichten)<sup>1572</sup> wurden Möglichkeiten der Gotteserfahrung thematisiert. In den Rezeptionen ist zu erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler dieser Lerngruppe ihre Erinnerungen leichter abrufen können und stärker zum Fragen und Nachdenken angeregt werden.

Trotz dieser Auseinandersetzungen im Unterricht fällt auf: Kommen die Kinder beider Gruppen auf ihr individuelles Gottesbild zu sprechen, werden kaum Impulse der jeweiligen Unterrichtseinheiten genannt. Die Kinder greifen auf altvertraute Sprach- und Vorstellungsmuster zurück, die an einigen Stellen etwas pauschal oder floskelhaft wirken. Besonders auffällig ist dies bei der Vorstellung Gottes als Schöpfer, die als letztes Argument offensichtlich immer passend erscheint („Gott hat ja alles erschaffen.“), die jedoch während des Erhebungsschuljahres nicht explizit im Unterricht thematisiert wurde. Gott wird bei fast allen Kindern mit positiven Eigenschaften ausgestattet gesehen: Er ist der nette, fürsorgliche und beschützende Gott, der an nur wenigen Stellen angefragt wird. Ambivalente Gottesvorstellungen erregen die Aufmerksamkeit der Kinder und irritieren sie (vgl. 9.2.4). Stellenweise werden die Einflussmöglichkeiten Gottes thematisiert; dann überwiegt in weiten Teilen eine „Do-ut-des“-Vorstellung, aber in nicht sehr starken Ausprägungen.<sup>1573</sup>

Es scheint, als wären Veränderungen dieses vorhandenen Gottesbildes durch ein Schuljahr Religionsunterricht nur schwer anzuregen. Die Schülerinnen und Schüler haben häufig sehr intensiv über ihre Gottesvorstellung nachgedacht und in diesen Gedankengängen sind auch Ansätze von Veränderungen auszumachen. Am deutlichsten resultieren diese aus der Beschäftigung mit der Mose-Erzählung. Am Ende des Schuljahres sind jedoch kaum Impulse oder offensichtliche Weiterentwicklungen, die aus dem Unterricht erwachsen sein könnten, aufzufinden, obwohl gerade die letzte Unterrichtsreihe durchaus Anregungen geboten hätte. Damit ist nicht gesagt, dass die Kinder nichts gelernt hätten. Es ist vermutlich nur schwer, die Weiterentwicklung verinnerlichter Bilder und Vorstellungen, wie die der Gottesvorstellung, zu fördern und diese Prozesse auch noch deutlich mitzuteilen. Es hat den Anschein, als verliefen die Auseinandersetzungen, die durch den Religionsunterricht ausgelöst werden, fast abgelöst von den vorhandenen Vorstellungen, sodass sie kaum aufeinander einwirken. Es ist gut möglich, dass es eine unterschwellige Einwirkung gibt, die jedoch den Kindern wenig bewusst ist und die sie dementsprechend auch kaum artikulieren können. Unter Umständen trägt auch eine Unterrichtsgestaltung zu dieser Schwierigkeit bei, die größeren Wert auf die didaktisch durchaus sinnvolle Erhebung und Thematisierung vorhandener Vorstellungen als auf das Einbringen anregender Neuimpulse legt.

Ein gutes Beispiel dafür sind die Schwierigkeiten, die bei ambivalenten Aussagen über Gott auftreten. Mit ihnen tun sich die hier untersuchten Grundschulkinder sehr schwer und sie stellen ihr vor-

<sup>1570</sup> In dieser Gruppe war dieses Thema bereits im ersten Schuljahr angesprochen worden.

<sup>1571</sup> In dieser Lerngruppe wurde jedoch unmittelbar vor der Gottesbildreihe eine ausführliche Unterrichtsreihe zu Moses durchgeführt, die den Schülerinnen und Schülern sehr präsent war und die anderen biblischen Erzählungen deutlich überlagerte.

<sup>1572</sup> vgl. Anhang 13.2.3.

<sup>1573</sup> Diese Beobachtung korrespondiert mit den Untersuchungsergebnissen von Anna-Katharina Szagun, die Einflussfaktoren wie die persönliche Begleitung oder Sozialisationseinflüsse als weitreichender für die Entwicklung des Gottesbildes einschätzt als strukturgebende Entwicklungsmuster; vgl. Szagun, Anna-Katharina/Fiedler, Michael: Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena 2008. 409.

handenes Gottesbild ernsthaft in Frage. Die hier untersuchten Schülerinnen und Schüler suchen nach Erklärungen und kommen zu Sinndeutungen, die offensichtlich (noch) überzeugen und nicht zu grundlegenden Zweifeln führen. Diese gewinnen sie jedoch nicht aus dem angebotenen Unterricht, sondern aus eigenen Deutungsmustern (vgl. 3.2).

#### *Religionsdidaktische Implikationen und weiterführende Anfragen an den Religionsunterricht*

In Bezug auf die Gottesthematik wäre es eine religionsdidaktisch wichtige Aufgabe, Lernaufgaben zu entwickeln, die eine gute Anschlussfähigkeit an die starken Vorprägungen der Kinder anbieten und die gleichzeitig diese Vorstellungen nicht einfach nur bestätigen, sondern Neuanregungen anbieten. Bemerkenswert effektiv scheint der Weg über narrative Elemente zu sein, ihm begegnen Grundschulkinder mit großem Interesse und hoher Motivation. In solchen narrativen Elementen scheint auch eine den Kindern sehr adäquate Vermittlungsmöglichkeit theologischer Grundaussagen zu liegen. Darüber hinaus gilt, den unterrichtlichen Umgang mit widersprüchlichen Gottesausagen zu reflektieren und unter Umständen angemessene Formen der Umsetzung zu finden (vgl. 9.2.4).

### **9.1.3 Das hab ich neu entdeckt ...**

#### **Vom Lernzuwachs und von der Schwierigkeit ihn zu benennen**

Von empirischer Seite liegen kaum Daten darüber vor, mit welchem Lerneffekt oder Lernzuwachs Religion in der Grundschule unterrichtet wird. Aussagen von Lehrerinnen und Lehrern lassen vermuten, dass es Schwierigkeiten bereitet, den Lerngewinn aus dem Religionsunterricht zu benennen.

In den Nachdenkbüchern und Interviews waren die Schülerinnen und Schüler an drei Stellen aufgefordert, ihren Lernzuwachs zu reflektieren. Insgesamt fällt auf, dass es Grundschulkindern offensichtlich sehr schwer fällt, den Lerngewinn oder Lernzuwachs zu benennen: Sie sind sehr wortkarg und ihnen fällt zu diesem Punkt wenig ein.

Eine Möglichkeit, sich des Lerngewinns bewusst zu werden, waren die Fragen: „Was hast du neu entdeckt?“ oder „Was war neu für dich?“<sup>1574</sup>. Die Antworten auf diese Fragen fallen unterschiedlich aus: Relativ viele Schülerinnen und Schüler (wie Zita, Rosa, Sarah) geben nur kurze oder gar keine Antworten. Sie verbleiben auf einer sehr allgemeinen Ebene, indem sie sagen: „Ich kannte ja die Geschichte ... eigentlich alles schon“ oder „wusste ich auch gar nicht von dem“<sup>1575</sup>. Teilweise nennen sie Details, die der unterrichtlichen Arbeit inhaltlich wenig entsprechen, oder greifen auf Sprachmuster zurück, die ihnen passend erscheinen, auch wenn der Zusammenhang zum Lerninhalt nicht immer offensichtlich gegeben ist.<sup>1576</sup> Einige andere Schülerinnen und Schüler schreiben oder nennen sehr prägnante, wichtige Details, die sie knapp in einer zentralen Aussage zusammenfassen: „[...] dass Gott sehr grausam und brutal sein kann“<sup>1577</sup> oder dass „das Licht sehr hilfreich ist.“<sup>1578</sup> Teilweise geben sie auch eine sehr treffende Zuspitzung ihrer Erkenntnisse: „[...] dass man nicht beleidigt sein darf“ oder man seine „Meinung ändern [darf], ohne dass es einem schlecht ergeht“<sup>1579</sup>. Diesen Schülerinnen und Schülern gelingt offensichtlich eine prägnante Zusammenfassung bedeutsamer Lerninhalte.

---

<sup>1574</sup> Hierbei handelt es sich um Impulse aus dem Nachdenkbuch und dem Interview; vgl. 7.1.3.

<sup>1575</sup> vgl. Sebastian1, 14; vgl. Lukas3, 203.

<sup>1576</sup> vgl. z.B. Sebastian1, 304.

<sup>1577</sup> Lukas3, 68; vgl. auch Kaspar3, 123; vgl. auch Jakob3, 135; vgl. auch Hannah3, 119; vgl. auch Jana3, 20.

<sup>1578</sup> Ines2, 99.

<sup>1579</sup> vgl. Daria1, 156.

Auch die Frage nach der Begriffsbildung zeigt sich different: In den Clustern<sup>1580</sup> thematisieren die Schülerinnen und Schüler vor allem sehr konkrete Begriffskonnotationen, wie beispielsweise die Akteure oder die Begleitumstände der Geschichten. Deutlich seltener schreiben sie jedoch Gesichtspunkte auf, die auf eine Abstrahierung hindeuten. Dies entspricht einem erweiterten Verständnis von Begriffen in der Kognitionspsychologie, das Begriffe nicht mehr als „zu definierende Konzepte“, sondern als „Knoten in einem Netzwerk von bedeutungsgebenden Bezugsbegriffen und den entsprechenden Bedeutungsrelationen“ sieht.<sup>1581</sup> Sie werden maßgeblich durch das In-Beziehung-Setzen von strukturierenden Elementen bestimmt, was im Verständnis der Kinder vermutlich häufig konkrete Geschichtelemente, wie Schiff, Fisch oder Kerze, sind. Insgesamt fanden die Kinder weniger Begriffe als erwartet.<sup>1582</sup>

Ähnliches kann bei der Aufgabe festgestellt werden, bei der der Lernzuwachs oder die Begriffskonnotationen mithilfe von Satzverlängerungen erfragt wurde.<sup>1583</sup> Diese Frage war im letzten Drittel der Interviews platziert.<sup>1584</sup> Im Interviewabschnitt zuvor sind von den Kindern häufig bereits Interpretationen und Weiterführungen der Themen genannt worden. Dennoch stellt der Großteil der Kinder in diesen Sätzen sehr konkrete, manchmal sehr allgemeine Bezüge zu den Themen her, was besonders in Zusammenhang mit der Symbolthematik auffällt.

Die Antworten der Kinder liegen in der Regel auf einer sehr lexikalischen Ebene und werden nicht in eine umfassende Wissensdomäne eingebunden, sondern verbleiben auf einer sehr konkreten Ebene.

H: Die Sonne ist hell. Mhm. [...] Eine Kerze ist Licht. (Hannah2, 166-168)

H: Ohne Licht würden wir, ähm, würden die Sachen beim Bauern nicht wachsen. (Hannah2, 172)

K: ... Ohne Licht fänd ich's nen bisschen ... unheimlich. (Jakob2, 208)

Die Schwierigkeit, den Lernertrag zu benennen, kann verschiedene Ursachen haben: Zum einen ist diese Frage nicht immer einfach zu beantworten und die Schülerinnen und Schüler haben wenig Übung in der Beantwortung dieser Frage. Das Bewusstmachen von Lernprozessen ist in der derzeitigen Unterrichtskultur nicht sehr etabliert und erfährt somit nur wenig Einübung und Anwendung. Das Benennen dessen, was essentiell neu an einer Erfahrung ist, bedarf einer gewissen distanzierten Reflektion. Erschwert wird diese Aufgabe weiterhin, wenn - wie im Beispiel oben - nach Begriffskonnotationen gefragt wird, die eine inhaltliche Zuspitzung erfordern.

Zum anderen lassen sich Lernprozesse im Religionsunterricht nicht immer in deutlich benennbaren Ergebnissen festhalten. Das kann mit der inhaltlichen Sachstruktur theologischer Aussagen zusammenhängen, die sich nur schwer oder nicht sofort als ein Lerngewinn erkennen und sich dementsprechend nicht immer in wenigen, prägnanten Sätzen bündeln lassen. Darüber hinaus vollzieht sich die Herangehensweise an den Inhalt häufig mehr in einem Ringen und Umkreisen als in einem Ankommen und Festhalten und eignet sich nur bedingt für eine bewusste Ergebnisbenennung. Zudem bieten fachspezifische Unterrichtsformen, wie philosophierende Gespräche, vertiefende Gestaltungen oder handlungsorientierte Muster, den Kindern breite Möglichkeiten zur Auseinandersetzung; ihr vorrangiges Kriterium ist dabei jedoch nicht das der Bündelung, Strukturierung oder

<sup>1580</sup> Die Arbeitsanweisung für das Cluster im Nachdenkbuch lautete: „Jetzt möchte ich dich noch bitten, alle Wörter aufzuschreiben, die dir zu ... einfallen.“

<sup>1581</sup> Einsiedler, Wolfgang: Neuere Ergebnisse der entwicklungs- und kognitionspsychologischen Forschung als Grundlage der Didaktik des Sachunterrichts. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 2(2009)1. 66-67.

<sup>1582</sup> Es war erwartet worden, dass aufgrund des geringen Schreibaufwandes die Schreibmotivation relativ hoch sein würde.

<sup>1583</sup> Der Frageimpuls im Interview lautete: „Wenn du einen Satz bilden solltest, der mit „Jona“ anfängt: „Jona ist ...“, „Jona hat ...“ Wie würde dein Satz weitergehen?“

<sup>1584</sup> Die Kinder hatten somit in der Regel bereits ca. zwanzig Minuten über das Unterrichtsthema gesprochen.

Reflexion, sondern das des handelnden Umgangs. Diese Auseinandersetzungsprozesse sind den Kindern unter Umständen nicht als Lernprozesse bewusst.

#### *Religionsdidaktische Implikationen und weiterführende Anfragen an den Religionsunterricht*

Diese fast zu erwartende Schwierigkeit im Benennen von neu Gelerntem eröffnet ein wichtiges Entwicklungsfeld für den Religionsunterricht.<sup>1585</sup>

Zum einen erscheint die Arbeit an einer theologisch-religionspädagogischen Begriffsbildung ratsam: Sie bietet die Möglichkeit, Inhaltsdimensionen strukturell zu erfassen und durch diese bewusste Strukturierung Lernprozesse effektiver und nachhaltiger zu gestalten. Sie bietet sich ebenfalls zur Einübung in eine religionspädagogische Codeunterscheidung an, die einen Perspektivwechsel erleichtert.<sup>1586</sup> Dabei schützt gerade ein weites Verständnis von Begriffen, im Sinn eines Netzwerks von Bedeutungen oder einer Wissensdomäne, vor Verengungen, die nicht nur theologisch schwierig sind.

Des Weiteren erfordern vermutlich gerade die Unterrichtsprozesse der individuellen Aneignung eine Bündelung und Reflexion, um zu einer Vertiefung und Nachhaltigkeit zu gelangen. Diese Forderung wird dadurch unterstützt, dass Kinder es durchaus schätzen, wenn sie das Gefühl haben, etwas zu lernen.<sup>1587</sup> Dem Religionsunterricht täte es gut, sich einer neuen Reflexionskultur zu bedienen, um sich vom Image eines „Laberfaches“ oder einer „Malstunde“ zu lösen. In der Anwendung kindgemäßer Formen böte er den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, Unterrichtsvorgänge zu reflektieren, Inhalte besser zu verinnerlichen und sich der Lernprozesse und ihrer Erträge bewusster zu werden. In vielen Unterrichtsmodellen werden diese Prozesse nur wenig angeleitet und umgesetzt, sodass hier ein deutlicher Entwicklungsbedarf angezeigt ist.

Ein weiteres Problemfeld wird hier ebenfalls offensichtlich: Auch wenn es für die Schülerinnen und Schüler schwer zu benennen ist, was sie neu gelernt haben, ist es selbst in einer so intensiven Betrachtung der Lernprozesse wie in dieser Untersuchung nicht leicht und eindeutig zu erkennen, was die Kinder aus dem Religionsunterricht übernommen haben. Diese Schwierigkeit weist noch einmal auf die Notwendigkeit differenzierter Evaluationsformen, auch für den Religionsunterricht, hin. Erst mithilfe genauerer Instrumente wird es möglich sein, Lernerträge genauer zu erfassen und deren Aneignungsprozesse zu überdenken und zu optimieren.

#### **9.1.4 Meistens finde ich Reli gut ...**

##### **Einschätzung und Beurteilung des erlebten Religionsunterrichts**

In mehreren Untersuchungen wird dem Religionsunterricht der Grundschule attestiert<sup>1588</sup>, dass er bei den Schülerinnen und Schülern beliebt und akzeptiert ist. Einzig in einer Untersuchung von Maria Fölling-Albers gehört er zu den beiden unbeliebtesten Fächern der Grundschule. Ohne an dieser Stelle diese Widersprüchlichkeit klären zu können, zeigen sich die in dieser Studie untersuchten Kinder dem Religionsunterricht gegenüber sehr aufgeschlossen und besuchen ihn nach ihren eigenen Aussagen gerne. Einige nennen ihn ihr „Lieblingsfach“<sup>1589</sup>; nur ganz vereinzelt ist eine etwas

<sup>1585</sup> Der Lernertrag der einzelnen Unterrichtsinhalten ist im Kapitel 9.1.2. dargestellt.

<sup>1586</sup> vgl. Dressler, Bernhard: Religiöse Kompetenzen zielen auf religiöse Praxis – Bildungsstandards und performative Religionsdidaktik. In: Rendle, Ludwig (Hg.): Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glaubens. Donauwörth 2007. 26-39.

<sup>1587</sup> vgl. Fölling-Albers, Maria/Haider, Michael/Haider, Thomas: Wie rekonstruieren Kinder ihren Unterricht? In: Unterrichtswissenschaft 36(2008)4. 327-345.

<sup>1588</sup> vgl. Bucher, Anton: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Stuttgart 2000; vgl. auch Schulte, Andrea: Religion an Thüringer Grundschulen. In: Wermke, Michael: Keine Pflicht, aber Kür. Beiträge aus Theologie und Pädagogik. Jena 2007. 191-207.

<sup>1589</sup> Kaspar2, 235; Jana2, 215.

distanzierte Haltung zu bemerken (Leon). Dabei fällt auf, dass sich die Kinder der Bekenntnisschule deutlich und durchgängig positiver äußern als die der Gemeinschaftsgrundschule.

Viele Kinder gehen von einer großen Selbstverständlichkeit und Bedeutsamkeit des Religionsunterrichts aus. Eine Schülerin formuliert es so: „Der Religionsunterricht gehört einfach dazu, ohne ihn wird Glauben kleiner.“<sup>1590</sup> Einige Kinder neigen zu einer globalen Pauschalbeurteilung: „Ich finds einfach schön.“<sup>1591</sup>, was eine positive Grundgestimmtheit dem Religionsunterricht gegenüber zum Ausdruck bringt. Andere können diese Ansätze in einen Begründungszusammenhang bringen: „[...] weil ähm, man sollte hin und wieder über Gott sprechen und über ihn nachdenken und, ähm, das ist wichtig für den Glauben.“<sup>1592</sup> Einigen Kindern scheint es besonders an der kognitiven, unter Umständen philosophierenden Grundtätigkeit gelegen zu sein (Religionsunterricht ist „forschend“ und man muss erst „überlegen“).<sup>1593</sup> Wieder andere Schülerinnen und Schüler betonen den Wert für die Allgemeinbildung, wenn sie äußern, dass man etwas über Jona wissen muss, „wenn man groß ist.“<sup>1594</sup> Das heißt, neben der vielfach ausgedrückten positiven Grundgestimmtheit und der kognitiven Herausforderung sehen die Kinder durchaus auch den Bildungswert und Lerneffekt des Religionsunterrichts, auch wenn sie ihn nicht differenziert benennen können (vgl. 9.1.3).

Die Seite mit der „Schatzkiste“ im Nachdenkbuch sah die Möglichkeit vor, das, was den Schülerinnen und Schülern am Religionsunterricht bedeutsam ist, zum Ausdruck zu bringen. Nach kleinen Anlaufschwierigkeiten<sup>1595</sup> war die Auswahl sehr vielgestaltig: Die Inhalte der Schatzkiste bestanden entweder aus Unterrichtsinhalten, wie Liedern oder Geschichten, oder aus Elementen mit starkem lebensweltlichen Bezug. Die von ihnen selbstgestalteten Produkte fanden besonders häufig Eingang in die Schatzkiste: Die Schülerinnen und Schüler legten Repräsentanten dessen, was sie als „ihr Licht“ bezeichneten, ihre Interpretationen der gehörten Geschichten oder auch Bilder mit sehr existentiell-lebensweltlichem Lebensbezug, wie die ihrer Familie oder Freunde, in den Umschlag. Die damit verbundene Bedeutsamkeit war nicht zuletzt daran zu erkennen, dass die Kinder sehr genau auf die versprochene Anonymität achteten. Die religionsunterrichtlichen Prozesse und Auseinandersetzungen, nicht selten die mit einer hohen Lebensbedeutsamkeit, haben somit eine große Relevanz für die Kinder.

Die in anderen Untersuchungen festgestellte Akzeptanz des schulischen Religionsunterrichts findet sich in den Äußerungen der hier untersuchten Kinder somit bestätigt. Die von ihnen wertgeschätzten Aspekte des Religionsunterrichts beziehen sich auf seine Ausdrucksformen, seinen Bildungsgewinn und seinen hohen Lebensbezug.

## 9.2 Wie lernen Kinder im Religionsunterricht?

Wie in vorangegangenen Überlegungen bereits dargestellt wurde, erweist sich religiöses Lernen als ein sehr komplexer und nur schwer zu erfassender Prozess (vgl. 4.2). Die konzeptionelle Diskussion um den Religionsunterricht der letzten Jahre nahm besonders die äußeren Gestaltungsformen in den Blick, wie sich Lernen jedoch vollzieht, wurde wenig betrachtet. Erst in der aktuellen Diskussion

---

<sup>1590</sup> Jana3, 292.

<sup>1591</sup> Jana2, 235.

<sup>1592</sup> Jana3, 290.

<sup>1593</sup> vgl. SarahNDB, 6; vgl. Sarah2, 269.

<sup>1594</sup> Hannah1, 101.

<sup>1595</sup> Dabei war zu beobachten, dass zu Beginn der Erhebung die einzulegenden Materialien eher nach dem Kriterium der Attraktivität ausgewählt wurden. Spätestens nach der zweiten Unterrichtseinheit jedoch wählten die Schülerinnen und Schüler die Inhalte ihrer Schatzkisten deutlich bewusster und themenorientierter aus.

kommt die Anfrage an das Lernen wieder stärker zum Tragen. Im folgenden Unterkapitel werden deshalb die Aussagen der untersuchten Kinder daraufhin geprüft, inwieweit sich aus ihnen Konsequenzen für religionsunterrichtliche Lernprozesse ableiten lassen. Dabei geht es insbesondere um kindertheologische (9.2.1) und kompetenzorientierte (9.2.2) Ausrichtungen des Lernens im Religionsunterricht. Diese werden durch Perspektiven ergänzt, die sich aus lernpsychologischen Überlegungen ergeben: die Vernetzung von Lerngegenständen (9.2.3), herausfordernde Lernsituationen (9.2.4), die Rolle der Emotionen (9.2.5) und die Bedeutung von Mustern (9.2.6) bei Lernprozessen im Religionsunterricht.

### 9.2.1 Und da hab ich mir gedacht ...

#### Das Theologisieren der Kinder und die Rolle des Religionsunterrichts

Seit einigen Jahren ist die Kindertheologie zu einer feststehenden Größe im religionspädagogischen Diskurs geworden (vgl. 3.6). Die Fähigkeit von Kindern, sich in ihren Erfahrungs- und Denkhorizonten mit durchaus anspruchsvollen theologischen Fragestellungen zu beschäftigen, wird vielfach und kontrovers diskutiert, jedoch nicht mehr ernsthaft angezweifelt.

Auch die Beiträge der Kinder in dieser Untersuchung zeigen: Das von den Fürsprechern der Kindertheologie vertretene Postulat, dass Kinder ein Potential zum Theologisieren mitbringen, findet sich hier bestätigt. Fast ausnahmslos alle Kinder der Untersuchung lassen sich auf theologische Fragestellungen ein, fragen sie an oder vertiefen sie, gleichwohl in sehr unterschiedlichen Erfahrungs- und Deutungshorizonten. Sie können Angebote des Unterrichts in ihren Grundaussagen nachzeichnen und zeigen in vielen Fällen, dass sie diese verstehen und kommunizieren können, indem sie zum Beispiel aus der Perspektive der Protagonisten berichten (vgl. beispielsweise Janas und Lukas' Auslegungen der Parabelerzählungen zur Gottesfrage: *phänomenologische und hermeneutische Fähigkeit*).<sup>1596</sup> Die Kinder äußern ihre theologischen Interpretationen zu den Erzählungen und kommen zu eigenen Auslegungen. Dabei gehen sie den Geschichten auf den Grund und fragen nach tieferreichenden Erklärungen (vgl. beispielsweise die Überlegungen zum Grund für das Erscheinen der Sonne in der Malonen-Geschichte: *analytische Fähigkeit*). *Dialektische Fähigkeiten* zeigen die Schülerinnen und Schüler, wenn sie sich durch Dilemmata herausgefordert fühlen oder ins Zweifeln kommen, wenn Widersprüchlichkeiten erkennbar werden. Durch diese fühlen sie sich zu Diskussionen veranlasst. Sie möchten beispielsweise wissen, warum Gott niemand anderen als Jona erwählt hat oder wie Jona vor Gott „wegrennen“ konnte.<sup>1597</sup> Ein besonders herausragendes Potential zeigen die Schülerinnen und Schüler in ihren *spekulativen Fähigkeiten*: Sie fragen an, was mit den Akteuren der Erzählungen weiter passiert, stellen Mutmaßungen über die Umstände der dargestellten Ereignisse an und fragen, warum Gott denn die Menschen nicht gleich gut gemacht hätte.<sup>1598</sup> In diesen Auseinandersetzungen zeigen die Kinder somit ihre kindertheologischen Fähigkeiten und agieren in diesem Bereich sehr aufgeschlossen und äußerst kreativ.

---

<sup>1596</sup> Im Folgenden werden die Fähigkeiten kindertheologischen Arbeitens zugrunde gelegt, die von Eckard Martens und Friedrich Schweitzer entwickelt wurden; vgl. Grümme, Bernhard: Kindertheologie: Modethema oder Bereicherung für die Religionspädagogik? In: RpB (2006) 57, 114; vgl. 3.6.

Auch die von Bernhard Grümme differenzierten vier Elemente kindlichen Wirklichkeitszusammenhangs sind in den Äußerungen der Kinder zu entdecken: So verwenden sie durchaus Fundamentalkategorien (1), wenn sie nach der Wahrheit oder nach der Erfahrbarkeit Gottes fragen. Denkschemata werden von den Kindern in dem Sinn eingeführt bzw. verwendet (2), als dass sie sich auf die angebotenen theologischen Fragestellungen einlassen und sie in ihrem Horizont weiterdeuten. Einigen Kindern gelingen anspruchsvolle Generierungen von interpretativen und kausalen Zusammenhängen (3). Deutlich schwieriger und sicher nur in ersten Ansätzen ist eine Integration in größere Zusammenhänge möglich; vgl. Grümme, Bernhard: Kindertheologie: Modethema oder Bereicherung für die Religionspädagogik? In: RpB (2006) 57, 107.

<sup>1597</sup> vgl. Jana1, 235; Celine1, 50.

<sup>1598</sup> vgl. Hannah1, 177-179.

Anton Buchers These, dass es den Kindern eher gelingt, „theologische Deutungsmuster und Vorstellungen [...] weniger begrifflich-abstrakt als vielmehr ikonisch und narrativ-mythisch“<sup>1599</sup> auszudrücken, findet sich für die hier untersuchten Kinder nur teilweise bestätigt. Auch wenn sie für narrativ vermittelte Inhalte sehr zugänglich sind und diese intensiv rezipieren, überraschen sie gleichzeitig mit einem Abstraktionsvermögen, das vermutlich nicht immer bei Drittklässlern vorauszusetzen ist: „Warum hat Gott die Menschen nicht gleich gut gemacht?“ oder „Wann merke ich, dass Gott in unserer Nähe ist?“<sup>1600</sup> Das entspricht neueren lernpsychologischen Erkenntnissen, die nicht mehr davon ausgehen, dass bei der Erschließung von Sachverhalten notwendigerweise die Abfolge von konkret-bildlicher zu abstrakter Repräsentation einzuhalten sei.<sup>1601</sup>

Zwei weitere Aspekte fallen auf: Ein auffälliger Unterschied zeigt sich im Grad der Selbstständigkeit und der Eigeninitiative, mit der die Schülerinnen und Schüler ihre Gedanken, Bilder und Fragen entwickeln. Einige stellen von sich aus diese weiterführenden Fragen, andere werden offensichtlich durch die Impulse des Nachdenkbuchs und der Interviews zu diesen Fragen angeregt. Dann aber erweisen sich durchaus auch Kinder, die nicht vorrangig zu kognitiven Auseinandersetzungen tendieren, als *kindertheologisch* ansprechbar.

Darüber hinaus ist eine Einflussnahme theologischer Angebote auf kindliche Vorstellungsmuster kaum nachzuzeichnen. Die vorhandenen Vorstellungen haben deutlich größeres Gewicht als die neuen Impulse. Auch wenn sich an einigen Stellen Hinweise für eine Weiterentwicklung, beispielsweise des Gottesbildes, andeuten, ist eine überdauernde Wirkung schwerlich festzustellen. Das hängt unter anderem mit den sehr pauschalen Aussagen zusammen, die einige Kinder verwenden, sodass nicht immer klar ist, inwieweit sie sich theologische Begriffe vertiefend angeeignet haben (Schutzengel, Gott und Jesus). Das heißt, die Anregungen, die durch unterrichtliche Impulse hervorgerufen werden, sind in ihren Wirkungen nicht immer eindeutig nachzuzeichnen.

#### *Religionsdidaktische Implikationen und weiterführende Anfragen an den Religionsunterricht*

Viele Kinder bringen offensichtlich von sich aus viel Potential und in der Regel auch Motivation mit, sich mit theologischen Inhalten zu beschäftigen. Eine Weiterentwicklung ihrer Vorstellungen durch angebotene Impulse ist dagegen weniger intensiv ausgeprägt. So könnte man in der Differenzierung von Friedrich Schweitzer sagen, dass der hier erhobene Religionsunterricht Kinder dazu veranlasst hat, ihre *Theologien* zu entwickeln und darüber zu *theologisieren*. Dagegen erweist sich eine Theologie *für* Kinder als weitaus anspruchsvoller, weil die Wirkung theologischer Impulse aus dem Religionsunterricht offen bleibt.<sup>1602</sup>

So entsteht eine Reihe von Fragen, die die Notwendigkeit weiterer, differenzierter empirischer Untersuchungen implizieren: Wie können beispielsweise Anregungen des Religionsunterrichts zu einer intensiven individuellen Aneignung verhelfen und den Kindern Raum für Übernahmeprozesse eröffnen, ohne dabei der Gefahr der Beliebigkeit und pauschalisierender Antworten zu verfallen?

Wie kann das theologische Potential, über welches die Kinder verfügen, für nachhaltige Lernprozesse gefördert und weiter angeregt werden? Wie können diese Lernprozesse, die offensichtlich großer Geduld und immer wieder neuer Anregungen bedürfen, in ein sinnvolles Curriculum gebracht werden, das kumulatives und konsekutives Lernen im Religionsunterricht ermöglicht? Und

<sup>1599</sup> Bucher, Anton: Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? In: Bucher, Anton/Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): „Mittendrinnen ist Gott.“ Kinder denken über Gott, Leben und Tod. Stuttgart 2002. 27.

<sup>1600</sup> vgl. Hannah1, 177-179; vgl. Jakob3, 140-141; vgl. JakobNDB, 72.

<sup>1601</sup> vgl. Einsiedler, Wolfgang: Neuere Ergebnisse der entwicklungs- und kognitionspsychologischen Forschung als Grundlage der Didaktik des Sachunterrichts. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 2(2009)1. 61-79; vgl. auch Stern, Elsbeth: Entwicklung im Kopf - Subjektive Bedeutung und aktive Kinder. In: Arens, Ulla/Horstkemper, Marianne (Hg.): Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Schüler 2004. Seelze 2004. 10-13.

<sup>1602</sup> vgl. Schweitzer, Friedrich: Was ist und wozu Kindertheologie? In: Bucher, Anton/Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): „Im Himmelreich ist keiner sauer.“ Kinder als Exegeten. Stuttgart 2003. 9-18.

darüber hinaus muss gefragt werden: Wie können die ausgelösten Prozesse im Sinn einer theologischen Bildsamkeit weiter ausgebaut werden, indem nicht nur die mythische Dimension (Erklärungen hervorbringen), sondern auch die mystische Dimension (sich selbst transzendieren) gefördert wird?<sup>1603</sup>

### 9.2.2 Jetzt weiß ich, warum ... Jetzt kann ich ... Zur Entwicklung religiöser Kompetenzen<sup>1604</sup>

Dem Religionsunterricht kommen vielfältige Aufgaben und Erwartungen zu, die von fachlicher, gesellschaftlicher und kirchlicher Seite an ihn gestellt werden. Eine derzeit besonders diskutierte Aufgabe ist die der Entwicklung religiöser Kompetenzen, die genauer zu betrachten versucht, mit welchem Ertrag und mit welchen Ergebnissen Unterricht durchgeführt wird (vgl. 4.2.2).

Obschon an dieser Stelle nur eingeschränkte Aussagen möglich sind,<sup>1605</sup> werden die Texte der Kinder auf Hinweise in Bezug auf den Kompetenzerwerb untersucht. Das geschieht nicht in dem Sinn, ihren Kompetenzerwerb zu überprüfen, sondern es sollen aus den Texten der Kinder Hinweise herausgefiltert werden, die für die Diskussion um Kompetenzen im Religionsunterricht weiterführend sein könnten.

Was vom Untersuchungsplan als ein Einblick in die Erinnerungen und den Kompetenzerwerb konzipiert war, hat sich als nur bedingt aussagekräftig herausgestellt: In den Bildern mit dem Gestaltungsauftrag: „Male ein Bild vom Religionsunterricht des dritten Schuljahrs“<sup>1606</sup> wird weniger der persönliche Lernzuwachs sichtbar als die konkreten Erinnerungen an den Religionsunterricht, die häufig Elemente äußerer Gestaltung und weniger solche der inhaltlichen Auseinandersetzung repräsentieren.<sup>1607</sup>

Werden die fünf Kompetenzdimensionen<sup>1608</sup> an das Material angelegt, ergeben sich folgende Beobachtungen: Auch wenn es im Religionsunterricht um ein „Bescheidwissen“, um ein „religiöses Orientierungswissen“ geht, ist aus den mündlichen und schriftlichen Beiträgen zu erschließen, dass in keiner der drei Unterrichtsreihen der Aspekt der Wissensvermittlung im Mittelpunkt stand. Der Unterricht war offensichtlich an keiner Stelle auf eine schwerpunktmäßig kognitive Informationsweitergabe ausgerichtet. Was von den Kindern rezipiert wird, sind angebotene Geschichten, biblische Erzählungen und Bilder. Aus diesen können viele Schülerinnen und Schüler einige Erkenntnisse extrahieren, sie wiedergeben und sich im aktuellen Unterrichtsgeschehen mit ihnen intensiv auseinandersetzen. Ob sie sich dadurch in ihrer religiösen Orientierungsfähigkeit oder in ihren theologischen Wissensbeständen weiterentwickelt haben, lässt sich höchstens aus einigen, eher exponierten Aussagen entnehmen, wie zum Beispiel die „Geschichten sagen einem immer, was man zu tun hat“ oder „dass der (Gott; E.H.) so brutal ist, das hab ich nicht gedacht.“<sup>1609</sup>

Im Bereich der theologischen Frage- und Argumentationsfähigkeit sind die Kompetenzen deutlicher zu erkennen: Viele Schülerinnen und Schüler können sich gut auf die behandelten Inhalte einlassen

<sup>1603</sup> vgl. Englert, Rudolf: Anthropologische Voraussetzungen religiösen Lernen. In: Dirscherl, Erwin/Dohmen, Christoph/Englert, Rudolf/Laux, Bernhard: In Beziehung leben - Theologische Anthropologie. Freiburg 2008. 155.

<sup>1604</sup> Da nach Andreas Feindt und Hilbert Meyer sechs Merkmale einen kompetenzorientierten Unterricht auszeichnen (die kognitive Aktivierung, die Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten, das Üben und Überarbeiten, die lebensweltliche Anwendung, die individuelle Lernbegleitung und die Metakognition), wird an dieser Stelle ausdrücklich auf die Ausführungen in den Punkten 9.1.3, 9.2.3 und 9.2.4 verwiesen; vgl. auch Feindt, Andreas/Meyer, Hilbert: Kompetenzorientierter Unterricht. In: Die Grundschulzeitschrift 24(2010)237. 28-33.

<sup>1605</sup> Diese Einschränkungen ergeben sich einerseits aus der noch sehr eingeschränkten Möglichkeit, Kompetenzerwerb festzustellen. Andererseits war zum Zeitpunkt der Erhebung in NRW der jetzt gültige, kompetenzorientierte Lehrplan noch nicht in Kraft.

<sup>1606</sup> Der Arbeitsauftrag lautete: „Du bist jetzt am Ende des dritten Schuljahres angelangt. Male ein Bild vom Religionsunterricht dieses Schuljahres. Schreibe kurz dazu, was es ist.“ Unter Umständen verleitete dieser bewusst offen gestellte Auftrag zu einer eher unspezifischen Reaktion.

<sup>1607</sup> Es haben zum Beispiel sechs der acht Interviewkinder Gestaltungselemente gemalt oder aufgeschrieben.

<sup>1608</sup> vgl. Englert, Rudolf: Bildungsstandards für ‚Religion‘. In: RpB (2004)53. 29; vgl. auch 4.2.2.

<sup>1609</sup> Hannah3, 260; Lukas3, 207.



und werden durch sie zu Fragen veranlasst. Schwerer fällt es den Kindern, theologisch gut zu begründen. Hier überwiegen häufig feste Muster, Schemata oder Sprachphrasen, mit denen die Kinder argumentieren. Einige dieser noch sehr jungen Schülerinnen und Schüler sind sich der „Beweisnot“ oder der „Rechtfertigungsbedürftigkeit“ religiöser, theologischer und kirchlicher Aussagen schon sehr bewusst. Es ist zu vermuten, dass sie bereits mit anderen, unter Umständen widersprüchlichen Weltdeutungsmustern konfrontiert wurden.

L: [...] wenn's auch den Beweis gab, dass Jesus die Dornenkrone hatte, gabs auch d..., dann, ... is Jesus sicher auch aus der Höhle aufentstanden [...] (Lukas1, 330)

H: Und halt, und in der Bibel glaub ich ja auch manchmal, dass die Geschichten wahr sind. Und ähm ... Aber sonst glaub ich eigentlich, dass die wahr ist, die Geschichte. (Hannah3, 167)

J: [...] Jesus gab's ja. Mhm, und dann kann es Jona auch geben. Vielleicht wurde ja, er auch, wurde er auch vom Fisch versch-, wurde er ja wirklich vom Fisch verschluckt und so. Vielleicht kann das ja stimmen. (Jakob1, 185)

I: Mhm, meinst du denn, man kann Wissenschaftler werden, wenn man an Gott glaubt?

L: Doch, kann man. Man kann ja ... Tiere forschen und so. (Lukas2, 316-317)

Für die Ausbildung eines spirituellen Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögens eröffneten die Unterrichtseinheiten wenig Anlass.<sup>1610</sup> Allein von einer Stilleübung wird berichtet, und der Schwerpunkt der Unterrichtseinheit zur Gottesfrage verfolgte in erster Linie eine philosophisch-erkenntnisgenerierende Lernintention, sodass eine durch den Unterricht initiierte, mystagogische Gotteserfahrung auch nicht zu erwarten war.

Das Ausdrucksvermögen der Schülerinnen und Schüler ist in beiden Lerngruppen in unterschiedlichen Formen angefragt: Es werden Gespräche geführt, Bilder gestaltet, körperliche Ausdruckformen angewendet und vielfach Bodenbilder eingesetzt. Die Kinder haben in diesem Bereich gute und vielfältige Möglichkeiten, ihr Ausdrucksvermögen zu schulen und weiter auszubauen.<sup>1611</sup> Die Unterrichtsreihen bieten somit die Chance zu unterschiedlich akzentuierter Kompetenzentwicklung, die die Schülerinnen und Schüler sehr ungleich inhaltlich vertiefen. Jedoch ist den Ergebnissen letztendlich schwer zu entnehmen, ob sich diese Kompetenzbereiche bei den Kindern wirklich weiter ausgebildet haben.

Besonders ausgeprägt sind das Interesse und das Engagement der Kinder an ethischen Fragestellungen. Die Kinder dieser Lerngruppen interessiert es, ob etwas gerecht ist, ob sich Figuren in Geschichten dauerhaft verändern oder sich bessern; sie fragen also dezidiert nach der Wirkung der dargestellten Zusammenhänge auf mitmenschlicher Ebene. Sie sind auf der Suche nach Positionen und Urteilsmaßstäben. Bei den ethischen Begründungen wird allerdings nur selten auf theologische Argumentationen zurückgegriffen; nur in einigen Fällen begründen die Schülerinnen und Schüler ethische Auffassungen mit den Geboten oder dem vermeintlichen Willen Gottes.<sup>1612</sup> Nicht selten benutzen sie an diesen Stellen vertraute Muster und schematisierende Begründungszusammenhänge.

Lebensweltliche Zusammenhänge sind ohne Frage *die* Rezeptionsschwerpunkte der Schülerinnen und Schüler. Sie bringen gerne ihre persönlichen Erfahrungen ein und verbinden diese mit unterrichtlichen Zusammenhängen (Die Schildkröte ist „so was wie'n Licht für mich“)<sup>1613</sup>. Ausgesprochen schwer fällt es dagegen vielen Kindern, den Zusammenhang der erfahrenen religiösen oder theologischen Bezüge zu ihrem Leben zu artikulieren. In diesem Bereich ist auch über das Schuljahr hinweg wenig Lernzuwachs bei den einzelnen Kindern festzustellen.

<sup>1610</sup> Es ist davon auszugehen, dass diese geringe Ausprägung von Angeboten in diesem Bereich nicht repräsentativ ist.

<sup>1611</sup> Die in diesem Zusammenhang ebenfalls relevante Frage nach der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit wird unter 8.3.1 ausführlich thematisiert.

<sup>1612</sup> vgl. Sarah3, 79; vgl. Kaspar3, 40; vgl. Jakob3, 200; vgl. Sebastian3, 295.

<sup>1613</sup> Lukas2, 9.

Von den möglichen Anforderungsbereichen, in denen sich Kompetenzen ausdrücken,<sup>1614</sup> fällt den Schülerinnen und Schülern der des Transfers deutlich am schwersten. Die Rekonstruktion erlebter Unterrichtsinhalte vollzieht sich zwar sehr unterschiedlich und muss auf unterschiedlichen Wegen aktiviert werden, jedoch gelingt dies den Kindern im Großen und Ganzen (vgl. 9.1.1). Im Bereich des Problemlösens und der Urteilsbildung sind in vielen Rezeptionen gute Grundzüge des Anfragens, des Problematisierens und des Argumentierens erkennbar. Allein das Verbinden religiöser Inhalte miteinander oder das Transferieren auf das eigene Leben bereiten große Probleme.<sup>1615</sup>

#### *Religionsdidaktische Implikationen und weiterführende Anfragen an den Religionsunterricht*

Diese Untersuchungsergebnisse veranschaulichen eine Problematik in der Debatte um Kompetenzen: Es können relativ klare und überprüfbare Aussagen darüber gemacht werden, dass sich Kinder in einer bestimmten Unterrichtssituation gewisser Kompetenzen bedienen; aber selbst bei dieser Langzeituntersuchung ist es nicht ganz eindeutig festzustellen, ob und welche Kompetenzentwicklungen sich vollzogen haben. Diese Schwierigkeiten weisen auf die Notwendigkeit der Entwicklung differenzierter Beobachtungs- und Evaluationsmöglichkeiten von Kompetenzen im schulischen Religionsunterricht hin.

Darüber hinaus zeigen sich die verschiedenen Kompetenzbereiche im Unterricht sehr unterschiedlich verteilt. In der Grundschule ist der Religionsunterricht offensichtlich nicht so sehr als ein Vermittlungsgeschehen konzipiert, sodass andere Kompetenzbereiche vielfach im Vordergrund stehen. Wissensvermittlung geschieht eher implizit, zum Beispiel durch Geschichten. Somit eröffnet sich die Frage, wie eine kindgemäße Beschäftigung mit Unterrichtsgegenständen im Religionsunterricht zur Ausbildung religiöser Kompetenzen führen kann. Versuche, wie die von Hartmut Rupp, der das biblische Unterrichtsgeschehen durch konkrete Nachfragen auszuwerten versuchte, sind als wichtige erste Schritte dafür anzusehen<sup>1616</sup> (vgl. 4.2.3).

Dass sich die Schülerinnen und Schüler als sehr sensibel für ethische und lebensweltliche Zusammenhänge zeigen, weist auf die Ausbaufähigkeit dieses Kompetenzbereichs hin. Gerade in einer Zeit stärker geforderter Werteerziehung (vgl. 2.4) liegt hier ein erhebliches Lernpotential verborgen.

### **9.2.3 Das hat doch damit nichts zu tun!**

#### **Von der Vernetzung von Lerninhalten und Lernprozessen**

Von lernpsychologischer Seite eröffnet sich die Notwendigkeit, Lerngegenstände in größeren Kontexten zu sehen und sie für nachhaltige Lernprozesse in diese einzubetten.

Die Schülerinnen und Schüler in dieser Untersuchung bewegen sich intensiv im Themenhorizont der ihnen aktuell angebotenen Unterrichtsgegenstände. Vor diesem Horizont entwickeln sie mit großer Kreativität eigene Ideen und bauen diese konstruktiv um und aus. Auf dieser Ebene der Surface-

---

<sup>1614</sup> vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kompetenzorientierung – Eine veränderte Sichtweise auf das Lehren und Lernen in der Grundschule. Düsseldorf/Frechen 2008. 16. Als Anforderungsbereiche werden hier unterschieden: Reproduzieren, Zusammenhänge herstellen, Verallgemeinern und Reflektieren.

<sup>1615</sup> Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen Helmut Hanisch und Anton Bucher: „Auffallend wenig der 2402 Befragten Viertklässler in Baden-Württemberg und in Berlin gelangen zu der Einsicht, dass die im Unterricht behandelten biblischen Geschichten etwas mit ihnen und mit ihrem Leben zu tun haben“; Hanisch, Helmut: Die Binnensicht des evangelischen Religionsunterrichts aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. In: Wermke, Michael: Keine Pflicht, aber Kür. Beiträge aus Theologie und Pädagogik. Jena 2007. 264; vgl. auch Hanisch, Helmut/Bucher, Anton: Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen. Göttingen 2002. 47-53.

<sup>1616</sup> vgl. Rupp, Hartmut: Die Bibel im kompetenzorientierten Religionsunterricht. In: Finsterbusch, Karin: Bibel nach Plan. Biblische Theologie und schulischer Religionsunterricht. Göttingen 2007. 190.

Level-Orientierung oder der horizontalen Verarbeitung<sup>1617</sup> stellen sie durchaus weiterführende Zusammenhänge her.

Werden die Schülerinnen und Schüler über diesen Horizont hinaus nach thematischen Verknüpfungen gefragt, fällt es ihnen deutlich schwerer, Zusammenhänge zu benennen. Auf direkte Nachfrage beteuern die meisten zwar, dass der Religionsunterricht etwas mit ihrem Leben zu tun hätte. Es ist jedoch auffällig, dass die Kinder in den Begründungen kaum Bezug auf die Unterrichtsgegenstände nehmen, die intensiv und größtenteils direkt davor besprochen wurden.<sup>1618</sup> Das bedeutet, dass viele der untersuchten Grundschulkinder meinen, dass die Unterrichtsinhalte „irgendwie“ etwas mit ihrem Leben zu tun haben können, eine aussagekräftige Ableitung aus den konkreten Lerngegenständen fällt ihnen jedoch schwer. Am ehesten gelingen ihnen Zusammenhänge zu lebensweltlichen Phänomenen, wie ihren Freunden, ihrer Familie oder ihren Haustieren. Diese Ansätze der lebensweltlichen Bezugnahme kann man als gute Voraussetzung für eine korrelative Umsetzung im Religionsunterricht ansehen, der es letztlich auch um eine wirklichkeitserschließende Vernetzung geht. Einige wenige Schülerinnen und Schüler ziehen darüber hinaus noch weiterführende Schlüsse: „Dass Gott vielleicht mir auch mal ‘nen Auftrag gibt“ oder dass „man sich auch trauen [muss], immer wieder ja zu sagen“ oder dass „Gott gezeigt hat: Jeder Mensch kann neu anfangen.“<sup>1619</sup> Dies sind jedoch häufig Äußerungen von Kindern, die ohnehin zu reflektierten Auseinandersetzungen neigen. Damit ist jedoch nicht zwangsläufig eine Vernetzung des Lerngegenstands im Sinne einer begriffsbildenden Kontextualisierung verbunden. Dieser Prozess ist in den Rezeptionen der Kinder eher selten festzustellen (vgl. 5.7).

Verbindungen zu früheren Inhalten des Religionsunterrichts finden sich kaum in den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler. Nur selten werden Inhaltsbereiche des vorangegangenen Religionsunterrichts angesprochen; in diesen Fällen werden häufig die alttestamentliche Erzählung von Mose und das Motiv von Gott, dem Schöpfer, genannt. Auf die direkte Nachfrage, ob die Schülerinnen und Schüler sich durch den aktuellen Unterrichtsgegenstand an andere Unterrichtsinhalte erinnert fühlen, antworten viele mit „Nein.“ Einige Kinder greifen auf floskelhafte Formulierungen, wie „Gott hat ja die Welt erschaffen“<sup>1620</sup> oder „Gott hat alle Menschen lieb“<sup>1621</sup>, zurück, treten aber wenig in eine vergleichende oder strukturierende Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Unterrichtsgegenständen des Religionsunterrichts ein. Fast kein Kind konnte theologische Gemeinsamkeiten oder Unterschiede formulieren, vermutlich weil derartige Lernaufgaben selten im Religionsunterricht angelegt oder gefördert werden. Eine „Deep-Level-Orientierung“<sup>1622</sup> findet somit selten statt. Die auch von Religionspädagogen eingeforderte Ausbildung von kognitiven Landkarten zeigt sich demzufolge noch nicht sehr weit vorangeschritten.<sup>1623</sup>

Fachübergreifende Zusammenhänge, zum Beispiel zu naturwissenschaftlichen oder kirchlichen Aspekten, werden von den Kindern vereinzelt hergestellt. Gerade bei den kirchlichen Zusammenhängen neigen einige Kinder wieder zu floskelhaften Sprachmustern (Jesus, Gott, Gebote, Kirche, Heiligenschein, ...) (vgl. 9.4.2). Weitere außerschulische Bezüge mit religiösem Gehalt werden von

<sup>1617</sup> vgl. Schnotz, Wolfgang: Pädagogische Psychologie. Workbook. Weinheim 2006. 178; vgl. auch Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen- aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler 2008. 125-138; vgl. auch Wellenreuther, Martin: Forschungsbasierte Schulpädagogik. Anleitung zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis. Baltmannsweiler 2009. 42-53.

<sup>1618</sup> vgl. z.B. Mendl, Hans: Warum Instruktion nicht unanständig ist. In: KatBl 135(2010)5. 316-321; vgl. auch König, Klaus: Horizontale und vertikale Vernetzung im Unterricht. In: KatBl 135(2010)5. 342-347.

<sup>1619</sup> Kaspar1, 236; Lukas1, 320; Kaspar1, 195.

<sup>1620</sup> vgl. z.B. Ines3, 84-86 vgl. z.B. Leon 2, 182.

<sup>1621</sup> Sarah 1,103.

<sup>1622</sup> Schnotz, Wolfgang: Pädagogische Psychologie. Workbook. Weinheim 2006. 178.

<sup>1623</sup> vgl. Büttner, Gerhard/Reis, Oliver: Wie werden Kinder zu (biblischen) Theologen oder wie entsteht ein kohärentes Bibelwissen? In: RpB (2001)47. 43-54; vgl. auch Büttner, Gerhard: Landkarten des Denkens. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 23(2003)25. 74-81.

den Kindern nur wenig aktiviert und in ihre unterrichtliche Rezeption kaum aufgenommen, wie zum Beispiel ihre Kommunionkatechese.

#### *Religionsdidaktische Implikationen und weiterführende Anfragen an den Religionsunterricht*

Diese Beobachtungen zeigen an, dass die unterrichtlichen Inhalte relativ unverbunden und mosaikartig von den Grundschulkindern erlebt und verarbeitet werden; intertextuelle oder übergreifende Zusammenhänge sind von ihnen offensichtlich schwer zu realisieren. Eine Verbesserung dieser Entwicklung erhält auch unter der Perspektive, kompetenzorientiertes Lernen durch den systematischen Aufbau von Informationen, die intelligente Vernetzung und die Einbettung von Wissen in bestimmte fachliche Domänen zu verwirklichen, eine besondere Dringlichkeit.<sup>1624</sup>

Diese relativ neue Forderung nach kontextualisiertem Lernen zur besseren Vernetzung der Unterrichtsinhalte wird bislang in der unterrichtlichen Praxis wenig umgesetzt. Nicht zuletzt aufgrund der schwierigen äußeren Bedingungen, unter denen Religionsunterricht stattfindet, besteht selten die Gelegenheit, Unterrichtsinhalte, wie zum Beispiel die Josefs-, die Mose- und die Jona-Erzählung miteinander zu vergleichen. Dabei bietet die derzeitig häufig praktizierte Gestaltung des Religionsunterrichts sehr naheliegende Möglichkeiten. Denkbar wäre zum Beispiel eine vertiefende Arbeit mit den zahlreichen Visualisierungen, die im Religionsunterricht entstehen. So wäre der Vergleich zweier Bodenbilder oder visualisierter Lebensläufe biblischer Figuren anhand von erstellten Bildern, Plakaten oder Collagen eine kindgemäße und bündelnde Vertiefung und Vernetzung, die ohne großen methodischen Mehraufwand zu arrangieren und zu nutzen wäre. Auch die Arbeit mit Reflexionsinstrumenten, wie Fragebögen oder Lerntagebüchern, bietet gute Möglichkeiten, zur Strukturierung und Vernetzung von Lerninhalten beizutragen. Auch im Unterricht eingesetzte vernetzte Abbildungen, wie Land- oder Begriffskarten sowie vergleichende Tableaus (Advanced Organizer; vgl. 5.5.2), die nach und nach aufgefüllt werden, wären denkbare Instrumente zur Realisierung dieser Prinzipien.<sup>1625</sup>

#### **9.2.4 Das geht nicht in meinen Kopf rein! Lernen in herausfordernden Lernsituationen**

Wie auch in anderen Fachdidaktiken<sup>1626</sup> wird in der Religionsdidaktik über die Angemessenheit von inhaltlichen Ansprüchen und kindgemäßer Rezeption diskutiert. Hier wird nicht selten eine Differenz zwischen theoretischen Ansprüchen und schulpraktischer Realisierung sichtbar. Den Forderungen auf konzeptioneller Ebene, Schülerinnen und Schülern in herausfordernden Lernaufgaben auch Lernchancen zuzutrauen,<sup>1627</sup> stehen Beobachtungen der Praxis gegenüber. Hier wird häufig und nicht zuletzt aufgrund des Neuheitscharakters religiöser Wissens- und Unterrichtsgegenstände in Form einer religionsdidaktischen „Häppchen-Kost“ angeboten: Kindern werden vermeintlich kindgemäße Texte präsentiert, die inhaltliche Überforderungen ausschließen und nicht aufgrund von Widersprüchlichkeiten zu ernsthaften Auseinandersetzungen oder gar Glaubenszweifeln führen sollen. Nicht allein aus diesem Grund ist es aufschlussreich, den Umgang der Grundschul Kinder mit herausfordernden Lernsituationen genauer zu betrachten.

<sup>1624</sup> vgl. z.B. Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen 2008.

<sup>1625</sup> vgl. z.B. Mendl, Hans: Kurz gefasst: Advance Organizer. In: KatBl 135(2010)5. 318-319; vgl. z.B. König, Klaus: Horizontale und vertikale Vernetzung im Unterricht. In: KatBl 135(2010)5. 342-347.

<sup>1626</sup> vgl. z.B. Einsiedler, Wolfgang: Neuere Ergebnisse der entwicklungs- und kognitionspsychologischen Forschung als Grundlage der Didaktik des Sachunterrichts. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 2(2009)1. 61-79; vgl. z.B. Dombrowski, Alexandra: „Du siehst etwas, was ich nicht seh‘!“ Mehrperspektivität beim Philosophieren im Grundschulunterricht. In: Duncker, Ludwig/Nießeler, Andreas: Philosophieren im Sachunterricht. Münster 2005. 129-144.

<sup>1627</sup> vgl. z.B. Stern, Elsbeth/Hardy, Ilonca: Anspruchsvolle Lernaufgaben. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Hacker, Hartmut u.a. (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 2. Aufl., Bad Heilbrunn 2005. 396-402.

In den Nachdenkbüchern und den Interviews werden besonders die Erinnerungen, Anfragen und Zweifel benannt, die eine kognitive Herausforderung darstellen. Das ist durchgängig und besonders auffällig bei den engagierten Kindern festzustellen. Die kritischen Nachfragen entstehen häufig anhand von Inhalten, die in Widerspruch zu vorhandenen Vorstellungen stehen. Zwei besonders häufig genannte Beispiele des Erhebungsschuljahres sind das Ende der Jona-Erzählung und biblische Aussagen über Gott, die ihn ambivalent, ungerecht oder gewalttätig zeigen.

Das letzte Kapitel der Jona-Erzählung, das häufig in Unterrichtsvorschlägen oder Kinderbibeln fehlt, stellt den Propheten Jona als einen Zweifler und Gott anklagenden Menschen dar. Auch wenn Jona schon im Verlauf der Erzählung nicht nur eine schillernde, sondern auch sehr menschliche Figur darstellt, was die Kinder auch schnell erkennen und nicht immer positiv bewerten (er „glaubt ja nicht“, ist „beleidigt“ und ist vor Gott „geflüchtet“)<sup>1628</sup>, bringen sie ihm identifikatorische Sympathie entgegen. Sein Verhalten am Ende der Erzählung hingegen empfinden die meisten Kinder als unangemessen: Mit Gott zu diskutieren, mit ihm zu verhandeln und den Untergang Ninives in Kauf zu nehmen, wird als unangemessen eingeschätzt. Einigen Schülerinnen und Schülern erscheint es unerklärlich, warum Jona die Glaubwürdigkeit als Prophet wichtiger ist als die Rettung der Stadt Ninive. Ärger erregt es auch, dass die Erzählung am Ende offen bleibt. Sie endet nicht in einem abgerundeten, märchenhaft guten Ende, sondern verbleibt in einer eher offenen Situation und eröffnet Anfragen und Zweifel. Durch die Anregungen aus einem Unterrichtsgespräch kommen einige Kinder durchaus zu der differenzierten Einsicht, dass Jona ein „anderes Bild“ von Gott gehabt haben könnte.<sup>1629</sup> Die meisten Kinder sind jedoch unzufrieden mit dem Ende der biblischen Erzählung, aber erinnern sich sehr deutlich an dieses Ende und diskutieren es angeregt.

Noch elementarer sind diese Auseinandersetzungen, wenn es um Anfragen an das vorhandene Gottesbild geht. Ganz besonders engagiert sind viele Schülerinnen und Schüler bei den biblischen Erzählungen, in denen Gott in ihren Augen ungerechte und gewalttätige Züge zeigt. Darauf reagieren sie mit großer Nachdenklichkeit, mit Zweifeln, mit Versuchen, diese Seite Gottes abzuschwächen und den Kontrast auszugleichen. Fast ausnahmslos zeigen sie große Emotionalität. Dass die Theodizeefrage im Fragehorizont heutiger Jugendlicher nicht mehr anzutreffen sei,<sup>1630</sup> bestätigt sich bei den hier untersuchten Grundschulkindern nicht. Sie beschäftigen sich intensiv mit der Frage danach, wie Leid und Gott zusammen gedacht werden kann.

An vielen dieser Auseinandersetzungen wird die oben bereits beschriebene Tendenz sichtbar, dass die vorhandenen Bilder den Neuanregungen dominant gegenüberstehen (vgl. 9.1.3). Auch wenn die Schülerinnen und Schüler mit diesen Unterrichtssituationen, zum Beispiel aufgrund der Uneindeutigkeit, unzufrieden sind, werden sie dennoch zu produktiven Provokationen, intensiven Denkanstrengungen und starken emotionalen Reaktionen herausgefordert. Diese Prozesse sind vielfach von einer Motivation getragen, die aus einem hohen Eigeninteresse resultiert.

### *Religionsdidaktische Implikationen und weiterführende Anfragen an den Religionsunterricht*

Für den Religionsunterricht könnten diese Beobachtungen bedeuten: Intensive, angeregte und nachhaltige Lernsituationen entstehen da, wo Kinder ins Nachdenken, ins Fragen und ins Hinterfragen kommen. Der Religionsunterricht verzichtet auf gute Lernchancen, wenn er ausschließlich geglättete, eindeutige Bilder und Erzählungen anbietet. Diese Forderung entspricht religionspädagogischen und exegetischen Empfehlungen, ein vielfältiges, durchaus auch ambivalentes Gottesbild zu eröffnen, um die Entstehung starrer Vorstellungen zu verhindern und biblischen Aussagen bes-

<sup>1628</sup> Lukas1, 313-314; Hannah1, 137; Jana1, 168.

<sup>1629</sup> Lukas1, 32; Kaspar1, 205; Jana1, 150.

<sup>1630</sup> Zu diesem Ergebnis kam ein Forscherteam, das 392 Jugendliche in Ost- und Westdeutschland nach ihrer Einschätzung der Theodizeeproblematik befragte; vgl. Ritter, Werner H./Hanisch, H./Nestler, E. u.a.: Leid und Gott. Göttingen 2006.

ser gerecht zu werden (vgl. 3.2 und 4.1.1). Dabei ist jedoch mit Widerständen von Seiten der Kinder zu rechnen. Im Grundschulalter wünschen sie sich meist geordnete Strukturen und gut einzuschätzende (moralische) Kategorien. Dementsprechend fällt es ihnen häufig schwer, mit Ambivalenzen oder Uneindeutigkeiten umzugehen. Entwicklungspsychologisch befinden sie sich in einer Phase, in der nicht vorausgesetzt werden kann, dass sie bereits in Komplementaritäten denken können (vgl. 4.1.2).

Damit eröffnet sich ein didaktisches Problem: Auf der einen Seite steht die Forderung nach dem Einbringen herausfordernder, unter Umständen nicht immer eindeutiger Impulse. Auf der anderen Seite erwarten die Adressaten klar einzuordnende Aussagen und Antworten und können andere Vorstellungen unter Umständen noch gar nicht in ihren Verständnishorizont integrieren.

Pädagogisch ist hier demnach viel Feingefühl gefragt, Kinder nicht zu entmutigen oder zu überfordern und sie gleichzeitig im Ausbau ihrer Fähigkeit, in Komplementaritäten zu denken, zu unterstützen. Das stellt Lehrerinnen und Lehrer vor eine hohe didaktische Herausforderung und verlangt von ihnen eine ausgesprochen fachliche Souveränität.

Es gilt demnach abzuwägen, inwiefern Kinder in ihrem ihnen Sicherheit vermittelnden Denkhorizont verbleiben sollten und an welchen Stellen sie durch kontrastive oder ambivalente Denkmuster herausgefordert werden können. Dementsprechend sind Lernaufgaben zu konzipieren, mit deren Hilfe aus Irritationen gewinnbringende Lerneffekte entwickelt werden können. Ebenfalls gilt es, Unterrichtsmodelle und Texte aus Kinderbibeln kritisch zu sichten und dementsprechend didaktisch sinnvoll einzusetzen.

#### **9.2.5 Da war ich stinkwütend!**

##### **Zur Rolle der Emotionalität und emotionaler Kompetenzen in religiösen Lernprozessen**

Aktuelle Tendenzen, Lernen wieder stärker auf kognitive Prozesse und Vermittlungsaspekte auszurichten, könnten dazu führen, die Bedeutung der emotionalen Seite in Bildung, Erziehung und Lernen zu vernachlässigen.<sup>1631</sup>

In der durchgeführten Untersuchung fällt jedoch deutlich auf: Alle Kinder, gleich wie sprachlich begabt sie sind, vollziehen Unterrichtselemente mit emotionalen Reaktionen nach. Auch ihre kognitiv orientierte Informationsaufnahme ist nicht ohne emotionale Bezüge zu denken. Es zeigt sich, dass alle Kinder zu den ihnen bedeutsamen Aspekten des erlebten Unterrichts Gefühle zuordnen können. Diese bilden auch häufig Schwerpunkte ihrer Auseinandersetzung und ihrer Rezeption: Die Schülerinnen und Schüler zeigen sich fröhlich über positive Wendungen der Geschichten, sind gespannt in ungewissen oder gefährlichen Situationen und zeigen Unverständnis oder Wut, wenn Inhaltsaspekte ihnen nicht zusagen. Die Wahrnehmung, das Bewusstmachen sowie die Formulierung von Gefühlen wurden durch die ikonische Darstellung und den handelnden Umgang mit den Gefühlspiktogrammen erleichtert.<sup>1632</sup> Auch an Stellen im Interview, an denen Kinder sich spontan zu einzelnen Unterrichtsgegenständen äußern, zeigen sie sich deutlich emotional involviert. Die Gefühlsdimension bietet offensichtlich einen wichtigen Zugang zur Inhaltsdimension von Unterricht und deren Rezeption.

In der graduellen Ausprägung erleben Kinder Unterrichtsinhalte sehr unterschiedlich emotional gefärbt und lassen sich auf verschiedene emotionale Tiefen ein. Einige Kinder reagieren eher verhalten, vernünftig oder reflektiert, andere dagegen zeigen ihr großes emotionales Involviertsein in

<sup>1631</sup> vgl. Zwergel, Herbert: Zur emotionalen Verankerung religiöser Lernprozesse. In: RpB (1994)33. 40-60.

<sup>1632</sup> Die Schülerinnen und Schüler konnten im Nachdenkbuch eine Gefühlstabelle ausfüllen und im Interview bestimmten Unterrichtsgegenständen Gefühlskärtchen zuordnen.

Form von Ärger, Wut oder Angst. Davon können sowohl aus lebensweltlichen Zusammenhängen abgeleitete als auch theologische Aspekte betroffen sein. Nicht selten beziehen sie sich auf Widersprüche oder Gegensätze (vgl. 9.2.4).

Besonders intensive Lernprozesse entstehen offensichtlich dort, wo kognitive Prozesse mit emotionalen Reaktionen verbunden sind. Diese Kombination erleichtert die Erinnerung, verhilft zu einer besseren Strukturierung und intensiveren Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand (vgl. Lukas, Jakob oder Jana). Es fällt auf, dass Kinder, wie Leon oder Zita, die emotional eher unaufgeregt von ihrem Unterricht erzählen, sich in der Regel schlecht erinnern und nicht sehr ausführlich erzählen können. Eine Ausnahme bildet hier Hannah, die zwar sehr besonnen, dabei aber sehr ausführlich berichtet. An emotional besetzte Stellen können sich häufig Schülerinnen und Schüler gut erinnern, und sie verbinden mit ihnen intensive Auseinandersetzungen. Unter Umständen beeinflusst der fehlende emotionale Bezug das Erinnerungsvermögen (vgl. 5.3 und 5.4), was Untersuchungen von Helmut Hanisch entspräche, der herausfand, dass biblische Geschichten besser erinnert werden, wenn sie mit einer gewissen „emotionalen Ladung“ versehen sind.<sup>1633</sup>

Als nicht unbedeutsam für den Lernprozess stellt sich heraus, dass die Schülerinnen und Schüler durch den emotionalen Nachvollzug auch in ihrer Empathie-Kompetenz geschult werden. Diese Prozesse verlaufen vielfach über die Identifikation mit den Figuren der angebotenen Geschichten und fordern nicht selten zu einer Reflexion des eigenen Verhaltens und der eigenen Einstellung heraus.<sup>1634</sup>

Die Lernerträge des hier beobachteten Religionsunterrichts sind somit stark mit emotionalen Prozessen verbunden, werden durch sie unterstützt und nachhaltig verfügbar gemacht. Diese Beobachtung ist nicht neu und wird sowohl von religionspädagogischer als auch lernpsychologischer Seite gestützt.<sup>1635</sup>

#### *Religionsdidaktische Implikationen und weiterführende Anfragen an den Religionsunterricht*

Viele Lerngegenstände des Religionsunterrichts ermöglichen neben anderen Ebenen auch die der gefühlsmäßigen Auseinandersetzung. An den emotionalen Brennpunkten machen sich wichtige Auseinandersetzungen fest, die ein intensives Lernen eröffnen und die Aufmerksamkeit und Interesse erzeugen. Hier werden lernpsychologische Thesen deutlich bestätigt (vgl. 5.4).

Durch die Einbeziehung von Emotionen kann somit ein inhaltlicher Lernprozess, das heißt die inhaltliche Auseinandersetzung, deutlich intensiviert werden. Gegenüberstellungen im Sinne von ‚Kuschelpädagogik versus Vermittlungsdidaktik‘ erweisen sich vor diesem Hintergrund als nicht hilfreich. Eine stärkere Verbindung kognitiver und emotionaler Momente erscheint vielmehr angeraten, denn besonders für den Grundschulunterricht, der durch die Spontaneität und die Offenheit vieler Kinder geprägt ist, ist eine Trennung von emotionalen und reflexiven Elementen nicht sinnvoll.

---

<sup>1633</sup> Hanisch, Helmut/Bucher, Anton: Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen. Göttingen 2002. 35.

<sup>1634</sup> vgl. z.B. Lukas1, 320; vgl. z.B. Jana3, 279.

<sup>1635</sup> vgl. Zwergel, Herbert: Zur emotionalen Verankerung religiöser Lernprozesse. In: RpB (1994)33. 40-60; vgl. auch 5.4.

### 9.2.6 Entweder er ist gut oder böse ...

#### Zur Bedeutung von Mustern und Schematisierungen zur Orientierung und Einordnung von neuen Lerninhalten

Die Grundschulkinder, die sich in der Erhebung geäußert haben, zeigen fast ausnahmslos die Tendenz, die erlebten und erlernten Unterrichtsgegenstände in Mustern zu sehen und sie darin einzuordnen. Sie bevorzugen klare und eindeutig einzuordnende Verläufe und Aussagen. Sie wollen, dass die Geschichten ein abgerundetes und unmissverständliches Ende haben. Auch die (biblischen) Figuren möchten sie eindeutig einordnen können: Sie wollen wissen, ob die Personen und ihr Verhalten gut oder schlecht sind. Da gibt es dann die bösen und die guten Menschen, Freunde und Feinde, Gott und den Teufel, und wenn man schlecht ist, muss man gut werden. Auf diesem Weg kommen sie zu nachvollziehbaren Strukturen und Schemata.

Bei manchen Kindern waren auch Uneindeutigkeiten oder Zwischentöne möglich. Jona, zum Beispiel, wurde durchaus als eine zwiespältige Figur gesehen. Einige Kinder legten an ihn und sein Verhalten fast normative Kriterien an: „Er ist feige!“ oder „Das darf man nicht machen!“ Andere reagierten eher fragend, im Sinne von: „Darf der so reagieren?“ oder „Darf man vor Gott weglaufen?“. Die Schwierigkeit, Jona eindeutig einzuordnen, schlug sich häufig in einer schlechten Bewertung seiner Person nieder.

Schwierigkeiten im Umgang mit offenen Aussagen, Ambivalenzen oder Uneindeutigkeiten fallen tendenziell häufiger bei Kindern mit geringem religiösem Vorwissen auf, sie neigen leichter zu einer starren Einordnung als ihre Mitschülerinnen und -schüler. Dieser Wunsch nach Orientierung zeigt an, dass Kinder dieses Alters noch sehr an geordneten Strukturen interessiert sind und diese vermutlich für die Einordnung neuer Erkenntnisse benötigen. Unter Umständen erklärt sich dieser Wunsch auch aus einem Bedürfnis nach Sicherheit, die die Heranwachsenden in ihrer Umgebung nicht immer durchgängig erfahren. Vielleicht ist diese Erwartungshaltung nach Ordnung und Struktur an den Religionsunterricht noch größer als an andere Fächer, da er implizit auch als eine moralische Beurteilungsinstanz gesehen wird. Diese Beobachtung korrespondiert mit lernpsychologischen Überlegungen, die Strukturierungen für eine gute Voraussetzung für gelingende Lernprozesse ansehen.

#### *Religionsdidaktische Implikationen und weiterführende Anfragen an den Religionsunterricht*

Diese Befunde könnten für den Religionsunterricht implizieren, dem Wunsch nach Strukturiertheit in der Hinsicht entgegenzukommen, dass der Unterricht an den Stellen, an denen es möglich ist, auch klare und sachliche Aussagen macht. Theologische Inhalte könnten somit zu einer Orientierung verhelfen und durch die Klarheit der Aussagen einer für den Religionsunterricht nicht untypischen Beliebigkeit entgegenwirken.

Gleichwohl ist immer auch abzuwägen, inwieweit Kinder dieses Alters nicht auch allmählich darin geschult werden können und müssen, dass nicht immer alles klar einzuordnen ist und auf alle Fragen eindeutige Antworten möglich sind, was für einige Aussagen des Religionsunterrichts unumgänglich ist.

Auch vom religiösen Lernprozess her ist eine derartig gewünschte Eindeutigkeit nicht immer möglich, da er den Lerngegenstand häufig umkreist und in seinem individuellen Lerngewinn nicht bis ins Letzte planbar ist. Individuelle Rezeptionen und Adaptionen sind nur zum Teil beeinflussbar, womit der Lernprozess insgesamt sehr offen und in seiner Zielausrichtung mehrdeutig angelegt bleiben muss.



### 9.3 Wie gestaltet sich Religionsunterricht?

Religionsunterricht bedient sich, wie jeder andere Unterricht auch, bestimmter Gestaltungsmuster. Einige davon finden sich in vielen Fächern der Grundschule wieder, andere zeichnen sich durch eine gewisse Fachspezifität aus. Ohne Frage ist der Religionsunterricht der Grundschule in den letzten Jahren bunter, aktiver und damit vermutlich auch attraktiver geworden (vgl. 2.1.2). Wie die Schülerinnen und Schüler dieser Untersuchung diese Gestaltungen erleben und welchen Einfluss sie auf ihren Lernprozess haben, soll im Folgenden an ausgewählten Gestaltungsformen nachgezeichnet werden. Dabei soll der Blick besonders auf die Rolle der Sprache (9.3.1), den Umgang mit ästhetischen und handlungsorientierten Prozessen (9.3.2) und die Bedeutung narrativer, kommunikativer und ritueller Elemente (9.3.3) im Religionsunterricht gelenkt werden.

#### 9.3.1 Ich weiß nicht, wie ich es sagen soll ...

##### Von der Spracharmut und der Sprachförderung im Religionsunterricht

„Jedes Lernen ist eng mit Sprache verbunden. Der Sprache als Mittel des Verstehens und der Verständigung kommt daher eine Schlüsselstellung zu.“<sup>1636</sup> Diesem Anspruch, exemplarisch dargestellt an den nordrhein-westfälischen Richtlinien für die Grundschule, stellt sich auch der Religionsunterricht, der sich zusätzlich noch um eine fachspezifisch religiöse sprachliche Ausdrucksfähigkeit bemühen muss. Immer wieder werden defizitäre Sprachvoraussetzungen bei Kindern und Jugendlichen beklagt. Diese sind auch im Religionsunterricht anzutreffen und haben sich durch zurückgehende religiöse Sozialisationseinflüsse noch weiter verstärkt (vgl. 2.2.1).

In dieser Untersuchung erweisen sich die Schülerinnen und Schüler in ihrer sprachlichen Ausdrucksfähigkeit als sehr unterschiedlich. Sie zeigen sich beredt *und* wortkarg, ausdrucksstark *und* nach Worten ringend, außerordentlich ausschweifend bis nahezu minimalistisch. Sie suchen nach Worten: entweder auf der Suche nach der passenden sprachlichen Ausdrucksform oder auf der Suche nach dem Eigentlichen, was sie aussagen wollen.

Eine ausgeprägte religiöse Sprachfähigkeit ist vielen Kindern nicht verfügbar, wobei sich in dieser Untersuchung auffällige Unterschiede zwischen den Kindern der Konfessions- und der Gemeinschaftsgrundschule zeigen. Die Kinder der katholischen Schule verfügen über erkennbar mehr Sprachmuster und Ausdrücke, mit denen sie über den erlebten Religionsunterricht berichten und ihn in seinen Aussagen beschreiben können. Sie erscheinen eloquenter und erzählen in der Regel ausführlicher und in Ansätzen auch differenzierter von ihren unterrichtlichen Erfahrungen. Die möglichen Ursachen dafür sind vielschichtig und im Rahmen dieser Untersuchung nicht eindeutig zu bestimmen (vgl. 2.2.1). Ein möglicherweise entscheidender Aspekt ist der der Sprachanregung. Die Kinder der katholischen Grundschule befinden sich zu einem großen Teil in einem Umfeld, das ihnen von zu Hause allgemeine und zum Teil sehr gehobene Sprachanregungen und im Schulleben auch religiöse Sprachmuster anbietet.<sup>1637</sup> In diesem Punkt wirken die Kinder der Gemeinschaftsgrundschule benachteiligt. Unter Umständen leben sie in familiären und gesellschaftlichen Situationen, die ihnen keine umfangreichen sozialen und kulturellen Möglichkeiten einräumen, was unter anderem mit sprachlicher Armut einhergehen kann.<sup>1638</sup> Diese ist nicht zwingend mit einer Sprachlosigkeit gleichzusetzen, sondern kann sich durchaus in einer jugendsprachlichen Eloquenz ausdrü-

<sup>1636</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Grundschule. Frechen/Düsseldorf 2008. (Schule in NRW Nr. 2012) 13.

<sup>1637</sup> Das gilt sicher nicht für alle Kinder, die die katholische Grundschule besuchen; es hat sich jedoch bei den hier ausgewählten Kindern sehr deutlich herauskristallisiert.

<sup>1638</sup> vgl. Groeben, Annemarie von der: Fast Food und Feuerwerk. Über Spracharmut bei 13- bis 15-Jährigen. In: Arens, Ulla/Horstkemper, Marianne (Hg.): Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Schüler 2004. Seelze 2004. 94-97.

cken. Sprachlich armen Heranwachsenden fehlt es vielmehr an der Fähigkeit, sich auf unterschiedlichen Sprachniveaus zu bewegen und den bewussten und kompetenten Wechsel zwischen diesen Ebenen zu vollziehen. Spracharmut zeigt sich unter anderem in mangelnder Abstraktions- und Differenzierungsfähigkeit sowie in Schwierigkeiten bei Analyse- und Systematisierungsprozessen.<sup>1639</sup> Diese Defizite zeigen sich nicht stark, aber doch erkennbar bei einigen Kindern der Untersuchung: Sarah und Leon verfügen über einen äußerst geringen Wortschatz und haben daher häufig Probleme, verständlich zu formulieren. Ines dagegen redet sehr viel, bedient sich vieler floskelhafter Ausdrücke, wobei ihr Sprachbewusstsein und ihre Sprechabsicht nicht immer klar zu erkennen sind. Diesen drei Kindern fällt es schwer, theologische Aussagen zu formulieren und zu reflektieren. Sie geben keine oder nur kurze Antworten, reden sehr zögerlich oder verhalten und suchen offensichtlich nach Ausdrucksmöglichkeiten. Besonders bei den beiden Mädchen ist eine Fähigkeit zu stärkerer Abstraktion nicht auf Anhieb zu erkennen. Bei ihnen wird man an das erinnert, was Andrea Schulte in einer Untersuchung von Schülerinnen und Schülern aus Thüringen festgestellt hat, die im „Medium der Sprache [...] lernen, ihre Lebenswirklichkeit zu erschließen, im Medium religiöser Sprache lernen sie, Welt umfassend auszusagen.“ Die Sprachfähigkeit der Kinder sieht sie vor allem vom „kulturellen Kontext“ her strukturiert, „in dem Sprache eingebettet ist“.<sup>1640</sup> Wenn dieser jedoch nur wenig Anregungen bietet, wie es offensichtlich bei Sarah und Ines der Fall ist, bleiben die Möglichkeiten einer umfassenden Erschließung und Ausdrucksweise eingeschränkt.

In Ermangelung einer eigenen, individuellen Sprachfähigkeit greifen nicht nur diese drei Kinder auf floskelhafte Ausdrücke zurück. Unter Umständen übernehmen Sätze, wie „Gott hat alle Menschen lieb“ oder „Gott hat alles erschaffen“, eine Brückenfunktion, um das auszudrücken, was die Kinder theologisch denken, jedoch noch nicht differenzierter auszudrücken in der Lage sind. Es könnte sein, dass die Kinder spüren, dass es an gewissen Stellen theologische Zusammenhänge gibt, nur fehlt es ihnen an differenzierenden Mustern, diese genauer zu bestimmen oder auszudrücken. Alt vertraute, eher formal eingeübte Sprachbilder werden dann zu Hilfsmitteln, um das auszudrücken, was die Kinder sagen wollen. Eventuell spielen auch Vorbehalte gegen sehr bekenntnismäßige Aussagen eine Rolle, wenn Grundschulkinder auf pauschale Sprachmuster zurückgreifen.<sup>1641</sup>

Es ist offensichtlich, dass Kinder auf sprachliche Vorbilder und Muster angewiesen sind, um zu einer eigenständigen religiösen Sprache zu gelangen. Dieser Vorbildcharakter von religiöser Sprache ist vermutlich immer weniger von Seiten der Eltern zu erwarten. Religionslehrerinnen und -lehrer kommt somit verstärkt die Aufgabe religiöser Sprachförderung zu.

### *Religionsdidaktische Implikationen und weiterführende Anfragen an den Religionsunterricht*

Diese Ergebnisse unterstreichen noch einmal deutlich die Rolle des Religionsunterrichts als Sprachschule, wie sie schon vor längerer Zeit von Hubertus Halbfas oder in der aktuellen Diskussion von Andrea Schulte formuliert wird.<sup>1642</sup> Das Angebot religiöser Sprache ist nicht mit einer katechetischen Vereinnahmung gleichzusetzen, es ist vielmehr eine Lernchance für Kinder, sich in ihrer allgemeinen wie auch religiösen Sprachfähigkeit weiterzuentwickeln. Auch hier ist wieder ein Balanceakt gefordert: Grundschulkindern ein Angebot traditioneller, beispielsweise biblischer Sprache zu unterbreiten, ohne sie in ihren Verstehensvoraussetzungen zu überfordern. Diese Sprachangebote

<sup>1639</sup> vgl. Groeben, Annemarie von der: Fast Food und Feuerwerk. Über Spracharmut bei 13- bis 15-Jährigen. In: Arens, Ulla/Horstkemper, Marianne (Hg.): Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Schüler 2004. Seelze 2004. 94-97.

<sup>1640</sup> Schulte, Andrea: Religion an Thüringer Grundschulen. In: Wermke, Michael: Keine Pflicht, aber Kür. Beiträge aus Theologie und Pädagogik. Jena 2007. 202.

<sup>1641</sup> Auch Anna-Katharina Szagun stellt in ihrer Untersuchung mit mehrheitlich konfessionslosen Kindern eine auffällig neutralisierende Sprechweise und den Gebrauch von Standardbekenntnissen fest; vgl. Szagun, Anna-Katharina/Fiedler, Michael: Religiöse Heimaten. Jena 2008. 400-401.

<sup>1642</sup> vgl. z.B. Halbfas, Hubertus: Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerkommentar. Bd.1. Düsseldorf 1982; vgl. auch Schulte, Andrea: Die Bedeutung der Sprache in der religionspädagogischen Theoriebildung. Frankfurt 2001.

sind unter Umständen anspruchsvoll, erschließen sich nicht von selbst und bedürfen einer professionellen didaktischen Aufarbeitung. Sie bieten jedoch eine große Chance zur Einübung in einen religiösen Sprach-Code sowie zur Anregung und Förderung einer sprachlichen Ausdrucksfähigkeit. Im Angebot sprachlich verharmlosender, vermeintlich kindgemäßer Texte verschenkt der Religionsunterricht die wertvolle Chance, aus religiöser Sprache eine „bewohnbare Sprache“ zu machen.<sup>1643</sup> Auch hier wäre es wünschenswert und für Lehrerinnen und Lehrer hilfreich, Unterrichtsvorschläge zu entwickeln, die sich an der entsprechenden Sprachentwicklung der Kinder orientieren, anspruchsvolle Sprachangebote beinhalten und somit einer sprachlichen Kompetenzbildung dienlich sind.

### **9.3.2 Ich hab mal einen Schmetterling gemalt und dann sollten wir spielen ... Zum Umgang mit ästhetischen Prozessen und handlungsorientierten Elementen**

Ästhetische und handlungsorientierte Prozesse gelten weithin als gutes Mittel, Kindern im Grundschulalter in ihrer Wahrnehmungsfähigkeit entgegenzukommen und ihnen Ausdrucksmöglichkeiten zu eröffnen, wenn ihnen andere, eher kognitiv orientierte Wege nicht so leicht zugänglich sind.

Für die Schülerinnen und Schüler dieser Untersuchung haben die von ihnen gestalteten Produkte fast durchweg eine hohe Bedeutung: Sie freuen sich, ihre Bilder im Interview wieder zu sehen und kommentieren zu dürfen. Sie sind darauf bedacht, ihre Produkte in einer gemeinsamen Collage zu identifizieren und legen ihre Kunstwerke häufig als „Schatz“ in die Schatzkiste.

In ihren Bildern und Kommentaren bringen viele Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Aussagen zum Ausdruck und gestalten lebensweltliche und persönliche Elemente. Vielfach zeigen sich in den ästhetischen Produkten auch theologische Auseinandersetzungen mit den Unterrichtsinhalten. Ob und wann das eigene Gestalten von Bildern und der Umgang mit ihnen zu einer vertieften theologischen Auseinandersetzung führen, zeigt sich bei den untersuchten Kindern in sehr ungleicher Weise:

So wird etwa das Angebot, ein Titelbild zu einer erlebten Unterrichtseinheit zu gestalten, sehr unterschiedlich angenommen: Einige Kinder malen nichts, andere schreiben eine Überschrift. Wieder andere schmücken das Blatt mit illustrierenden Elementen und wieder andere drücken ihre theologische Quintessenz in den Bildern aus.

Die Kinder, die mit ihren Bildern vornehmlich ausschmücken und illustrieren, bringen in dieser liebevollen Gestaltung ihre Wertschätzung dem Lerngegenstand gegenüber zum Ausdruck; der inhaltliche Vertiefungsgrad dieser Arbeiten darf jedoch nicht überschätzt werden („[...] ich hab das so gemalt, im Herz, weil ich wollte den anderen nicht nachmachen.“)<sup>1644</sup> Interessanterweise malen in dieser Studie häufig Jungen ausdrucksstarke Bilder und kommentieren diese anschaulich und mit sinnvollen Erklärungen. Das sind allen voran Jakob und Kaspar.

J: Ein Hockeytor. [...] Denn ich spiele Hockey und Gott war der Stein, der mich zum Fallen gebracht hat, denn sonst hätt' ich einen Schläger gegen den Kopf bekommen. (Jakob3, 219-221)

K: Ja. Un' den Gott hab ich ganz groß gemalt, weil es ja sein Haus ist. [...] Ja, der ist auch freundlich. Bei den anderen hab ich jetzt kein Gesicht gemalt, weil ich nicht weiß, ähm, ob die jetzt, ähm, ob Maria jetzt da drüber froh war oder etwas geschwankt hat. Soll ich jetzt machen oder soll ich's nicht machen? (Kaspar1, 127-129)

Im Umgang mit biblischen Texten verhelfen bildnerische Elemente den Schülerinnen und Schülern zu einem höheren Grad an Identifikation, sodass die Bilder, Sprechblasentexte und teilweise auch die Bodenbildgestaltungen zu einem vertieften Verständnis beitragen und damit nicht nur ober-

<sup>1643</sup> Englert, Rudolf: Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens. In: KatBl 123(1998)1. 10.

<sup>1644</sup> Ines1, 77.

flächlich attraktiv sind, sondern über den methodischen Zugang eine verstehende Auseinandersetzung erfolgt. Diese lernintensivierenden Prozesse finden jedoch nicht selbstläufig statt. Die Kommentare zu einem sehr aufwändig im Unterricht erstellten Bild zum Thema Gottesvorstellungen zeigen beispielsweise an, dass Gestaltungen nicht automatisch zu intensiver inhaltlicher Beschäftigung führen. Im Gegenteil: Zeitweise entsteht der Eindruck, dass gerade die Aufwändigkeit der gestalterischen Mittel (Glitzer, Bänder, Klebstoff und anderes mehr) die Aufmerksamkeit stärker bindet als der Inhalt, zu dem das Bild angefertigt wurde. So konnten zum Beispiel einige Kinder das Thema des mit großem Zeitaufwand erstellten Bildes nicht benennen.<sup>1645</sup>

Andere Ausdrucksformen des Unterrichts, wie das Legen von Bodenbildern, haben nicht nur einen hohen Aufforderungscharakter, sondern auch eine hohe Erinnerungsfunktion, da sich die Schülerinnen und Schüler an diese Elemente zwar unterschiedlich ausgeprägt, häufig aber sehr detailliert und mit inhaltlichen Bezügen erinnern können. Dieser Effekt scheint verstärkt zu werden, wenn die Bodenbildgestaltungen nicht nur nachzeichnende, wiederholende, sondern auch dynamische Elemente beinhalten, wie die der Umgestaltung oder Ergänzung. Außerdem bieten Bodenbilder in manchen Fällen eine inhaltliche Verbindung zwischen verschiedenen Unterrichtsreihen an, zum Beispiel für Kaspar, der mithilfe der Bodenbilder feststellt, dass in den beiden Städten Ninive und Malon die Menschen „am Anfang böse [waren], dann kam ein einziger Mensch. Der hat sie alle, ähm, hat sie alle, gut gemacht.“<sup>1646</sup>

Unter Umständen deutet sich hier eine kindgemäße, eingängige Form an, die sich für eine inhaltsbezogene, themenübergreifende Strukturierung anbietet (vgl. 9.2.2).

Es gibt jedoch auch Gestaltungselemente, bei denen nicht sichtbar wird, ob und inwiefern sie eine inhaltliche Auseinandersetzung veranlassen. Besonders auffällig sind das in der hier durchgeführten Untersuchung Gestaltungen des nachstellenden Spiels oder musikalische Interpretationen (Verklänglichkeiten oder Musik als Ausdruck theologischer Inhalte), die von einigen Kindern als attraktiv empfunden werden, bei denen sie in ihren Schilderungen jedoch vornehmlich auf einer Handlungsebene verbleiben. Die Kommentare zum nachstellenden Spiel beispielsweise zeigen an, dass Handlungselemente, wie „auf den Stuhl klettern“ oder „ein grimmiges Gesicht machen“, gut in Erinnerung bleiben, jedoch nicht immer mit dem dargestellten Inhalt in Verbindung gebracht werden. Bei differenzierter Auswertung der Kinderäußerungen entsteht folgende vorsichtige Hypothese: Obwohl Bilder und andere Gestaltungselemente vornehmlich zur Unterstützung solcher Kinder gedacht sind, die sich mit kognitiven Zugängen schwer tun, spricht einiges dafür, dass auch die inhaltliche Verarbeitung von gestalterischen Elementen stärker von einer Fähigkeit zur Reflexion abhängt als weithin angenommen wird. Häufig sind es die reflektierten Kinder, die auch Gestaltungsprozesse in einer gewissen Bewusstheit vollziehen und diese dann in einem nachvollziehbaren Kommentar erklären können, wie beispielsweise Jakob.

Diese Beobachtungen schließen sich an einige Diskussionen um religionsdidaktische oder -pädagogische Konzeptionen an, wie zum Beispiel die Auseinandersetzungen um den performativen Religionsunterricht, bei dem es ja verstärkt um einen intensivierten Erfahrungswert und dessen Reflexion geht (vgl. 3.3). Der performative Religionsunterricht will durch Handlungen ein anderes Wirklichkeitsverständnis anregen. Die hier vorgestellte Untersuchung zeigt deutlich an, dass die Handlung allein nicht zu einer Durchdringung des Lerngegenstands oder zum Erreichen einer anderen Wirklichkeitsebene führt.

---

<sup>1645</sup> vgl. z.B. Sarah3, 35.

<sup>1646</sup> Kaspar2, 249.

### *Religionsdidaktische Implikationen und weiterführende Anfragen an den Religionsunterricht*

Gestalterische Elemente haben einen hohen Wert für religiöse Bildungsprozesse, ihre Bedeutung soll in keinsten Weise abgeschwächt werden. Kindliche Artefakte werden längst als Ausdruck individueller Vorstellungen verstanden, die „Inhalte des Lebensgeschehens in der Verschränkung von Motiv und gestalterischem Ausdruck“ vermitteln und somit „etwas über das Subjekt und seine Beziehungen zur Umwelt“<sup>1647</sup> mitteilen. „Dieses Sinnstiften wächst und verändert sich Schritt für Schritt während des ästhetischen Handelns. [...] Mehrschichtige Sinnkontexte werden in dieser Weise den Kindern und Jugendlichen verfügbar gemacht.“<sup>1648</sup> Jedoch sind ästhetisierende oder handelnde Auseinandersetzungen, auch wenn sie häufig einer besseren Erinnerung dienlich sind, nicht automatisch gleichzusetzen mit einem vertieften gegenstandsbezogenen Lernprozess. Nicht alle Gestaltungsprozesse der Kinder gehen mit einer intensiven inhaltlichen Beschäftigung einher. Wenn Gestaltungsprozesse als „genuin anthropologisch verankerte Wahrnehmungs-, Tätigkeits- und Reflexionsform [Hervorhebung E.H.]“<sup>1649</sup> gesehen werden, dann ist eine nachgängige Besprechung und Reflexion der entstandenen Bilder und der aktionalen Grundformen von großer Bedeutung. Dies wird besonders durch die Beobachtung der kognitiv veranlagten Kinder unterstrichen. Das Gespräch über Lerngegenstände bietet zudem die Chance zur Ausbildung einer religiösen Sprachfähigkeit (vgl. 9.3.1).

Ebenso ist eine bewusste und intentionale Anleitung der Gestaltungen zu empfehlen, so zum Beispiel eine lernintensivierende Formulierung der Arbeitsaufträge. Eine bewusste Initiation und Auswertung von Unterrichtsprozessen kann eine inhaltliche Auseinandersetzung forcieren und den Lerngewinn fördern.

Durch eine zielgerichtete Handlungsanweisung und vertiefende Reflexion bekämen religionsunterrichtliche Handlungsformen eine deutliche Legitimierung: Man würde auf diese Weise auch dem verbreiteten Vorurteil begegnen, der Religionsunterricht an der Grundschule sei lediglich eine ‚Mal-schule‘.

### **9.3.3 Im Stuhlkreis haben wir eine Geschichte gehört!**

#### **Zur Bedeutung narrativer, kommunikativer und ritueller Elemente im Religionsunterricht**

Dass rituelle Elemente ganz eindeutig für Grundschul Kinder zum Religionsunterricht gehören, bestätigt sich sehr eindringlich in ihren Berichten. An Rituale erinnern sich die Schülerinnen und Schüler gut und können diese in ihre Unterrichtsreflexionen einbauen. Dazu gehören musikalische Elemente, wie die Lieder, die zu den Themen gesungen werden, aber auch und besonders ritualisierte Gestaltungselemente, die von vielen Kindern sehr bewusst wahrgenommen und kommentiert werden. Sie vermitteln den Kindern offensichtlich das Gefühl der Zugehörigkeit, der Orientierung und der Regelmäßigkeit,<sup>1650</sup> sodass sie trotz ungünstiger Rahmenbedingungen eine nachhaltige Wirkung auf die Erinnerung an den Religionsunterricht ausüben, zumindest auf der Oberflächenebene (vgl. 9.1.1).

L: Also, wir haben, ähm, so von ... (3) ...J... Jona erzählt und ham uns immer in den Stuhlkreis ge-, gesessen. Und ham und dann hat uns Frau B. immer erzählt, also, wie die Geschichte weitergang ... (Leon1, 4)

<sup>1647</sup> Kirchner, Constanze: Kunstpädagogik für die Grundschule. Bad Heilbrunn 2006. 60.

<sup>1648</sup> Kirchner, Constanze: Kunstpädagogik für die Grundschule. Bad Heilbrunn 2006. 81.

<sup>1649</sup> Kirchner, Constanze: Kunstpädagogik für die Grundschule. Bad Heilbrunn 2006. 79.

<sup>1650</sup> vgl. Knauf, Tassilo: Einführung in die Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe. 2. Aufl., Frankfurt 2009. 191-200.

Besonders bei der Nachfrage nach dem Religionsunterricht des dritten Schuljahres fällt auf, dass sich viele Kinder an der äußeren Gestaltungsform orientieren.<sup>1651</sup> In der hier durchgeführten Untersuchung malen oder erwähnen die Kinder fast immer den Stuhlkreis, den beide Lehrerinnen in vielen Unterrichtsstunden eingesetzt haben. Er wird für gemeinsame Entwicklungen, Präsentationen und Gestaltungen genutzt. Die Erinnerung an den Religionsunterricht ist somit häufig mit dieser intensiven Kommunikations- und Gestaltungsform verknüpft. Auch ästhetische Ausdrucksformen, wie die der „gestalteten Mitte“, scheinen Anreiz zu sein, sich mit den Unterrichtsinhalten zu beschäftigen.

Unterrichtsgespräche werden von den Kindern als intensive Kommunikationsform wahrgenommen. Neben visuellen und akustischen Eindrücken erhält der personale Faktor eine wichtige Bedeutung: Die Kinder erinnern sich an besondere Beiträge, Aussagen oder Meinungen der beteiligten Personen (Mitschülerinnen und Mitschüler; Lehrerinnen). In beiden Lerngruppen gab es offensichtlich mindestens eine intensive Gesprächssituation (zum Gottesbild des Jona oder zur Bedeutung des ‚Licht-Seins‘). Von diesen berichten auffällig viele Kinder in den Interviews; offensichtlich nehmen sie aus diesen Gesprächen deutliche Impulse auf, wie „Jona hatte ein anderes Bild von Gott“<sup>1652</sup> oder der Krankenhausclown bringt „Licht in die Welt“<sup>1653</sup>. In diesen Gesprächen wurde offensichtlich eine „Verstehergemeinschaft“<sup>1654</sup> initiiert, die eine erkennbare Wirkung auf die Weiterführungen der Kinder hat. Nicht selten ist das Gespräch der Ort, an dem unverständliche oder herausfordernde Themen zur Sprache gebracht werden, die die Kinder anregen, nachzudenken und ihre eigene Einstellung zu überprüfen (vgl. 9.2.4). So überrascht es nicht, dass den unterrichtlichen Gesprächen eine besondere Aufmerksamkeit zukommt, die in den Rezeptionen der Kinder immer wiederzuerkennen ist. Unterrichtsgespräche haben einen offensichtlich nachhaltigen Eindruck auf Kinder.

Ein weiteres kommunikatives Element, das sich noch deutlicher aus den Rezeptionen der Kinder hervorhebt, sind die erzählten Geschichten. Es sind Ausnahmen, wenn Schülerinnen wie Jana ihre Unterrichtsrezeptionen nicht an narrativen Elementen festmachen. In der Regel können die Kinder die Geschichten sinngemäß, in großer Verständlichkeit und häufig auch in epischer Breite nach-erzählen und in ihren Sinnzusammenhängen wiedergeben. Auch Kinder, die insgesamt wenig Erinnerungen nennen, erzählen relativ ausführlich von den gehörten Geschichten. Teilweise können sie die Erzählungen fast wörtlich wiedergeben. Die erzählerische Komposition von Handlungselementen scheint der Rezeption von Kindern dieses Alters sehr entgegenzukommen und sie auf dieser Ebene zu reflexiven Lernprozessen herauszufordern.

Geschichten zeichnen sich nach Dietrich Boueke<sup>1655</sup> durch die Darstellung relevanter Ereignisse, der Linearisierung dieser Ereignisse zu kohärenten Ereignisfolgen, einen Bruch oder eine Diskontinuität und eine emotionale Qualifizierung aus. Aus der Sicht der hier untersuchten Kinder müssen sie folgende Kriterien erfüllen: Sie müssen spannend und verständlich sein, aus nachvollziehbaren, struk-

---

<sup>1651</sup> Maria Fölling-Albers und Katja Schwarzmeier untersuchten ebenfalls Rekonstruktionen von Grundschülerinnen und -schülern. Sie stellten Unterschiede in der Erinnerung fest: Leistungsstärkere Kinder erinnern sich eher auf der inhaltlichen Ebene, leistungsschwächere vornehmlich an formale oder soziale Unterrichtsaspekte. Allen Erinnerungen gemeinsam ist, dass Unterricht schon sehr früh als „ritualisierter Vorgang“ abgespeichert wird; vgl. Fölling-Albers, Maria/Schwarzmeier, Katja: Schulische Lernerfahrungen aus der Perspektive von Kindern. Empirische Grundschulforschung mit Methoden der Kindheitsforschung. Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore: Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz. Wiesbaden 2005. 111.

<sup>1652</sup> Lukas1, 32; Kaspar1, 205; Jana1, 150.

<sup>1653</sup> vgl. Ines2, 52.

<sup>1654</sup> Schambeck, Mirjam: Bibeltheologische Didaktik. Göttingen 2009. 129.

<sup>1655</sup> vgl. Boueke, Dietrich/Schüle, Frieder/Büscher, Hartmut/Terhorst, Evamaria/Wolf, Dagmar: Wie Kinder erzählen. München 1995. 67-118; vgl. auch: Schüle, Frieder/Wolf, Dagmar/Boueke, Dietrich: Mündliche und schriftliche Erzähltexte von Kindern und Erwachsenen. In: Bauermann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (Hg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen 1995. 243-269.

turierten Teilen bestehen und ein richtiges Ende besitzen.<sup>1656</sup> Offene und uneindeutige Ausgänge von Erzählungen werden von den meisten Kindern kritisiert und abgelehnt, wie das Ende der Jona-Erzählung. Es gibt sogar Kinder, die es als typisch für Geschichten des Religionsunterrichts ansehen, dass sie gut ausgehen.<sup>1657</sup> Die für Geschichten notwendige Spannung durch Brüche oder unerwartete Ereignisse darf somit nicht so weit geführt werden, dass sie sich nicht mehr in einer (kindlichen) Deutung zusammenführen ließe. Mirjam Zimmermann betont die Vorteile der „narrativen Theologie“ im Kontext der Kindertheologie, weil diese Sprachform den sprachlichen und reflexiven Möglichkeiten aufgrund ihrer „alltägliche[n] Form der Wissensverarbeitung“<sup>1658</sup> besonders entspricht. Die Ergebnisse dieser Untersuchung unterstreichen diese These.

Ein Grund für die gute Behaltensleistung von Geschichten scheint in ihrer Konsekutivität und in der Möglichkeit zu liegen, viele begriffliche Merkmale in übergeordneten Kategorien zu organisieren, zu speichern und wieder leicht abzurufen (Jona: Schiff, Seeleute, Meer, Sturm, Fisch usw.). Weitere Gründe für diese erhöhte Aufmerksamkeit bei Geschichten liegen in der großen Anschaulichkeit und der emotionalen Beteiligung. Geschichten des Religionsunterrichts eröffnen zudem den Zugang zu anderen Dimensionen: Sie unterstützen religiöses Lernen in seiner „mystischen“ Dimension<sup>1659</sup> und verfügen über eine „sinnentdeckende“ und „sinnempfangende“<sup>1660</sup> Funktion. Die Bedeutung und Wirkung von Mythen für die kindliche Vorstellungsentwicklung scheint sich in der intensiven Rezeption der Kinder zu bestätigen.

Untersuchungen über Erzählungen<sup>1661</sup> von Kindern zeigen, dass bereits junge Kinder die Geschichte auf wesentliche, für ihren Fortgang wichtige Merkmale reduzieren und komprimieren können. Bei diesem Verarbeitungs- und Wiedergabevorgang spielt ihre individuelle mentale Repräsentation eine Rolle. Von der kindlichen Erzählkompetenz wird angenommen, dass sie in Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung bzw. der kognitiven Repräsentation von Schemata und Skripts steht.<sup>1662</sup> Es wird sogar davon ausgegangen, dass wahrgenommene strukturelle Veränderungen in den Texten von Kindern auch als „Veränderung jeweils korrespondierender Konzepte zu verstehen sind.“<sup>1663</sup> Für die Kinder dieser Untersuchung könnte damit impliziert sein, dass sie in die gehörten Geschichten bzw. deren Wiedergabe ihren individuellen, auch theologischen Vorstellungs- und Denkhorizont zum Ausdruck bringen. Diese mentalen Repräsentationen sind den Untersuchungen Dietrich Bouekes zufolge durch die Präsentation von Geschichten beeinflussbar.

### *Religionsdidaktische Implikationen und weiterführende Anfragen an den Religionsunterricht*

Mit der Betrachtung der kommunikativen und ritualisierten Gestaltungsformen aus dem erlebten Religionsunterricht der Kinder ist offensichtlich ein zentraler Bereich aktueller Grundschuldidaktik angesprochen.

Untersuchungen eines laufenden Forschungsprojektes<sup>1664</sup> deuten an, dass besonders Grundschullehrerinnen und -lehrer häufig darauf verzichten, Unterrichtsgespräche zu führen und für Lehrerinputs zu nutzen. Die Intensität, mit der die Kinder in der vorliegenden Untersuchung allerdings ein-

<sup>1656</sup> Das daraus u.U. entstehende didaktische Problem wurde bereits in 9.2.4 und 9.2.6 angesprochen.

<sup>1657</sup> vgl. Leon2, 93.

Zu den Qualitätskriterien, die sich Kinder von biblischen Texten wünschen, gehört auch, dass sie am Ende „glücklich“ sein sollen; vgl. Hanisch, Helmut/Bucher, Anton: Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen. Göttingen 2002. 75-79.

<sup>1658</sup> vgl. Zimmermann, Mirjam: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Neukirchen-Vluyn 2010. 107.

<sup>1659</sup> Englert, Rudolf: Anthropologische Voraussetzungen religiösen Lernens. In: Dirscherl, Erwin/Dohmen, Christoph/Englert, Rudolf/Laux, Bernhard: In Beziehung leben - Theologische Anthropologie. Freiburg 2008. 173.

<sup>1660</sup> Roebben, Bert: Narthikales religiöses Denken. In: RpB (2008)60. 34-35.

<sup>1661</sup> vgl. z.B. Wimmer, Heinz: Zur Entwicklung des Verstehens von Erzählungen. Bern 1982.

<sup>1662</sup> vgl. Boueke, Dietrich/Schüle, Frieder/Büscher, Hartmut/Terhorst, Evamaria/Wolf, Dagmar: Wie Kinder erzählen. München 1995. 56-118.

<sup>1663</sup> Boueke, Dietrich/Schüle, Frieder/Büscher, Hartmut/Terhorst, Evamaria/Wolf, Dagmar: Wie Kinder erzählen. München 1995. 177.

<sup>1664</sup> Gemeint ist hier das laufende Forschungsprojekt der Religionspädagogischen Forschungsgruppe Essen „Varianten korrelativer Didaktik“ (vgl. [www.rpfe.de](http://www.rpfe.de)).

zelne Gesprächselemente rezipieren, zeigt an, dass hier ein großes Lernpotential verborgen liegt, das nicht leichtfertig verschenkt werden sollte.

Bedeutung und Wirkung erzählter Geschichten waren bereits ein wichtiger Bestandteil der didaktischen Konzeption von Hubertus Halbfas. Die unterrichtliche Praxis legt allerdings die Vermutung nahe, dass das Erzählen im Religionsunterricht zugunsten von handlungsorientierten und philosophischen Zugängen zurückgetreten ist. Die Ergebnisse dieser Untersuchung können hingegen als ein Plädoyer für einen verstärkten Einsatz narrativer Elemente im Religionsunterricht verstanden werden, denn religiöses Lernen als Verarbeitung und Reflexion theologischer Inhalte geschieht offensichtlich sehr eindrücklich und nachhaltig auf dieser imaginären und dennoch unmittelbaren Ebene. „Manche Zusammenhänge lassen sich in anschaulichen und konkreten Bildern sogar angemessener darstellen als in abstrakter Begrifflichkeit. Dies gilt, wie man heute deutlicher sieht, auch für die Bearbeitung theologischer Fragen [...]“<sup>1665</sup>

Damit stellt sich die Frage nach Anschaulichkeit und Abstraktion erneut. Legte sich bei den kindertheologischen Fragestellungen die Vermutung nahe, dass auch ohne Veranschaulichung Abstrahierungsvorgänge und damit intensive Lernprozesse möglich sind, weist die Attraktivität von Geschichten wieder in eine andere Richtung. Offensichtlich ist eine gelingende Balance zwischen Anschaulichkeit und Abstraktion ein nicht unerhebliches Kriterium für einen nachhaltigen Religionsunterricht in der Grundschule.

Auf den ersten Blick könnte man meinen, dass das gute Abschneiden von rituellen und kommunikativen Elementen in dieser Untersuchung unter Umständen stärker inhaltsbezogenen Ansprüchen an den Religionsunterricht entgegenstünde. Es erscheint jedoch bedenkenswert, ob nicht integrative Formen denkbar wären. Und ob nicht gute Erzählungen gerade auch deshalb verstärkt eingesetzt werden sollten, um das theologische Denken weiter auszubilden. Ebenso sinnvoll wäre es, den Einsatz von gestaltenden und rituellen Elementen auf ihre Funktion für eine theologische Vertiefung zu überprüfen. In dem Sinn wären die verschiedenen Erfahrungsdimensionen des Religionsunterrichts nicht different und kontrastiv, sondern vor allem integrativ und komplementär zu verstehen, denn Geschichten, Bilder und Symbole machen „den besonderen Reichtum des Religionsunterrichts“ aus und „starke Geschichten haben die Macht, uns zu verändern.“<sup>1666</sup>

#### **9.4 Zu guter Letzt: Die Kirche und der Religionsunterricht**

Als Folge einer stark säkularisierten Gesellschaft und fehlender religiöser Sozialisation wird im Kontext des Religionsunterrichts häufig das zurückgehende Vorwissen oder die mangelnde Vorerfahrung von Schülerinnen und Schülern beklagt. Auch wenn dies nicht im Mittelpunkt dieser Untersuchung stand, interessiert dennoch die Frage, ob und in welcher Form ein Einfluss kirchlicher Faktoren auf den religionsunterrichtlichen Rezeptionsprozess festzustellen ist. Dabei werden zwei Aspekte in den Blick genommen: zum einen die Frage nach der religiösen Sozialisation (9.4.1) und zum anderen das Verhältnis von Religiosität und Kirche (9.4.2) in ihrer jeweiligen Bedeutung für den Religionsunterricht.

---

<sup>1665</sup> Englert, Rudolf: Anthropologische Voraussetzungen religiösen Lernens. In: Dirscherl, Erwin/Dohmen, Christoph/Englert, Rudolf/Laux, Bernhard: In Beziehung leben - Theologische Anthropologie. Freiburg 2008. 172.

<sup>1666</sup> Englert, Rudolf: Was sich im Religionsunterricht lernen lässt. In: KatBl 134(2009)1. 51.



#### 9.4.1 Lernt der Fußballspieler im Religionsunterricht anders als der Messdiener? Zur Bedeutung der religiösen Sozialisation

In den Äußerungen der untersuchten Kinder zeigen sich deutliche Unterschiede in Bezug auf ihre religiöse Sozialisation. Das Ruhrgebiet, in dem die Untersuchung durchgeführt wurde, ist als eine stark säkularisierte Region anzusehen, sodass sich an einigen Stellen durchaus Parallelen zur religiösen Situation in Ostdeutschland und den dort durchgeführten Erhebungen ergeben.<sup>1667</sup>

Den Äußerungen der untersuchten Kinder kann entnommen werden, dass sich ihre Elternhäuser im Ausmaß ihrer Religiosität deutlich unterscheiden. Einige, eher wenige Elternhäuser zeigen noch große Nähe zu kirchengemeindlicher Arbeit, andere wirken aufgrund der Äußerungen der Kinder religiös eher distanziert, wenn nicht gar gleichgültig. Man könnte den Großteil der Kinder als *schwach* religiös sozialisiert bezeichnen. Jedoch geht der überwiegende Teil während des Erhebungsschuljahres zur Erstkommunion.<sup>1668</sup>

Wie ihre religiöse Erziehung im Elternhaus aussieht, kann nur anhand weniger Aussagen erschlossen werden.<sup>1669</sup> Es lässt sich ein unterschiedlicher Grad reflektierter Begleitung erkennen, ein Faktor, der nach Anna-Katharina Szagun eine entscheidende Rolle in der Ausbildung und Weiterentwicklung religiöser Vorstellungen spielt.<sup>1670</sup>

Einige Kinder fallen aufgrund ihrer besonderen Beziehung zur Kirche auf. Celine, ein Mädchen mit asiatischem Migrationshintergrund, wirkt traditionell katholisch: Religion hat für sie eine vorrangig reglementierende Funktion. Viele der unterrichtlichen Elemente werden von ihr sehr formal eingeordnet: „Fand das nicht richtig, ärgerlich, weil er darf doch nicht einfach von Gott wegrennen!“ oder „Er ist doch `n Prophet, warum hat er sich nicht vorher entschuldigt.“ oder „Gott kann ja jedem verzeihen. Nicht nur ihm.“<sup>1671</sup> Ihre Reaktionen und manchmal pauschalen Antworten erinnern an Kinder aus Familien evangelikaler Religionsgemeinschaften, die Ilse Flöter neben anderen in ihrer Untersuchung betrachtete. Auch diese tendieren zu sehr starren und festgelegten Vorstellungen.<sup>1672</sup>

Zwei Jungen in der hier vorliegenden Untersuchung (Kaspar, Sebastian) identifizieren sich stark mit der kirchengemeindlichen Arbeit: Beide sind Messdiener, stehen den jeweiligen Gemeindepfarrern sehr nahe und erwähnen in ihren Schilderungen immer wieder kirchliche Elemente, wie die Osterkerze, oder religiöse Ausdrücke, wie der Leib Christi. Diese Tendenz verstärkt sich im Laufe des Schuljahres durch die Erstkommunion und die Messdieneraufnahme der beiden. Sie verbinden ihre schulischen Lernerfahrungen und Unterrichtsrezeptionen mit diesen außerschulischen, vielfach kirchlichen Elementen, wie zum Beispiel mit dem Krippenspiel, Bildern aus Kirchen oder Aussagen des Pastors. Mit diesen Bezügen ragen die beiden Jungen jedoch aus der Gruppe der übrigen dreizehn Kinder heraus.

In Bezug auf die Frage, ob die religiöse Sozialisation auf die Unterrichtsrezeptionen Einfluss nimmt, wird an den drei gerade beschriebenen Kindern, die mit religiösen Vorerfahrungen in den Unterricht kommen, erkennbar, dass sie über einen Horizont verfügen, in den sie das neu Erlernte einfü-

<sup>1667</sup> vgl. z.B. Schulte, Andrea: Religion an Thüringer Grundschulen. In: Michael Wermke: Keine Pflicht, aber Kür. Beiträge aus Theologie und Pädagogik. Jena 2007. 191-207; vgl. z.B. Scheidler, Monika: Religionsunterricht in einem atheistischen Umfeld. Religionspädagogische Situation und Perspektiven in Ostdeutschland. In: Internationale Katholische Zeitschrift. Communio. 35(2006)3. 241-255, vgl. Simon, Werner: Der besonderen Situation angepasst. Schulischer Religionsunterricht in den ostdeutschen Bundesländern. In: Herder Korrespondenz 57 (2003)11. 564-568.

<sup>1668</sup> Von der Kommunionkatechese erzählen die Kinder auffällig wenig.

<sup>1669</sup> Lukas berichtet beispielsweise davon, dass seine Mutter nicht so viele Geschichten weiß, er liest aber schon sehr anspruchsvolle Bücher. Jakob verfügt über ein altersunübliches Allgemeinwissen. Derartige Hinweise finden sich bei Kindern, wie Sarah, Ines oder Leon, nicht.

<sup>1670</sup> vgl. Szagun, Anna-Katharina/Fiedler, Michael: Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena 2008. 449-454.

<sup>1671</sup> Celine1, 50; Celine1, 57; Celine1, 132.

<sup>1672</sup> vgl. Flöter, Ilse: Gott in Kinderherzen und Kinderköpfen. Berlin 2006. 265-305.

gen können. Sie können Anstöße aus dem Religionsunterricht mit Kenntnissen verknüpfen und lassen sich durch unterrichtliche Impulse an Elemente kirchlicher oder familiärer Sozialisation erinnern. Sie bringen diesen kirchlichen Kontext mit ethischen Fragen in Zusammenhang („Und wenn die sich bessern, schüttet (er) auch auf dieses Haus den Segen“).<sup>1673</sup> Das führt dazu, dass diese Kinder teilweise mehr erzählen, dabei auf kreativere Verknüpfungen kommen und Lerninhalte vielfältiger verbinden können als andere ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler. Lernpsychologisch gesehen treffen die neuen Informationen des Religionsunterrichts bei diesen Kindern auf bereits vorhandene Vorkenntnisse, die miteinander verknüpft werden können. Eines fällt jedoch auf: Alle drei Kinder tendieren zu einer sehr pauschalisierenden Sprache, wiederholen fast floskelhaft einige Aussagen und bewerten häufig nach feststehenden Mustern, sodass weder deutlich zu erkennen ist, wie intensiv und individuell sie neue Impulse aufgenommen haben, noch ob die Verwendung der Sprachmuster auch ihren Vorstellungen entspricht. Unter Umständen sind die bereits vorhandenen Muster stärker und durch neue Impulse nur schwer zu beeinflussen. Möglicherweise kann der positive Effekt, der durch die vorhandenen Erfahrungen gegeben ist, auch zu Schwierigkeiten führen, wenn er zu hemmenden Interferenzen führt, bei denen sich vorhandene und neue Informationen gegenseitig behindern (vgl. 5.1 und 5.5.2).

Die Kinder, bei denen sich keine ausgeprägte religiöse Sozialisation erkennen lässt, betten ihre Unterrichtserfahrungen kaum in kirchliche Bezüge ein. Sie bringen kirchlich-religiöse Impulse wenig, aber dann auch in sehr unterschiedlicher Form ein: Häufig verbinden sie diese mit äußerlichen Faktoren, wie „in die Kirche gehen“, oder mit unterschiedlicher Konfessionszugehörigkeit.<sup>1674</sup> Die Kinder scheinen „irgendwie“ zu wissen, dass Religion und Kirche miteinander zu tun haben; sie leiten aus diesem Zusammenhang jedoch kaum inhaltliche Verknüpfungen ab. Andere Schülerinnen und Schüler denken die religionsunterrichtlichen Impulse durchaus weiter, aber selten in inhaltlich-integrativen Kontextualisierungen. Jakob ist zum Beispiel ein Kind, das auf hohem Niveau theologische Impulse verarbeitet, sie aber mehr als philosophische Herausforderung sieht und in diesem Kontext deutet, jedoch in seinen theologischen Weiterführungen etwas zögerlich bleibt.

Kinder mit offensichtlich schwacher religiöser Sozialisation zeigen mehrfach schlechtere Behaltensleistungen, wie Ines, Caroline oder Zita. Bei ihnen sind die Äußerungen, die die Kirche betreffen, häufig in einer pauschalisierenden Sprache artikuliert. Auffällig ist auch, dass Gott und Jesus von diesen Kindern besonders häufig gleichgesetzt werden.<sup>1675</sup> Lernpsychologisch überrascht dies nicht: Aufgrund ihrer geringen Vorerfahrungen können diese Kinder Neu-Erlerntes nur schwer in einen Zusammenhang einbringen; Erinnerungen fallen aus diesem Grund entsprechend schwerer. Auch wenn sich diese Analyse nicht sehr positiv ausnimmt, muss doch festgehalten werden, dass eine fehlende Einordnung in kirchengemeindliche, religiös-sozialisatorische Zusammenhänge nicht gleichzusetzen ist mit fehlendem Interesse oder einer nur schwach ausgeprägten theologischen Fähigkeit der Kinder. Bis auf wenige Ausnahmen, wie Leon oder in Ansätzen auch Zita, lassen sich alle Kinder gerne auf theologische Fragestellungen ein und entwickeln aus den unterrichtlichen Impulsen eigene Vorstellungen. So stellen zum Beispiel Caroline oder Sarah durchaus existentielle Anfragen an die Inhalte, mit denen sie sich dann zumindest im Interview weiter beschäftigen. Diese Theologisierungsversuche zeigen sich allerdings nicht immer ganz offensichtlich und stellen sich nicht selbstständig ein, stellenweise müssen sie als erste, weiter ausbaufähige Ansätze entdeckt werden. Ein gutes Beispiel dafür sind Sarah oder Leon, der begeisterte Fußballspieler. Eine Aus-

---

<sup>1673</sup> Sebastian1, 384.

<sup>1674</sup> vgl. z.B. Ines1, 105.

<sup>1675</sup> vgl. Rosa2, 181-182; vgl. Ines1, 210-221.

nahme bildet Jana, ein Mädchen der katholischen Grundschule. Sie sagt dezidiert, dass ihre Eltern gar nichts mit Religion anfangen könnten, was bei ihr auf wenig Verständnis stößt, da ihr das Fach in der Schule sehr viel bedeutet. Sie lässt sich hochgradig reflexiv auf die Unterrichtsinhalte ein und kommt zu sehr autonomen und interessanten Weiterentwicklungen.

Das sich hier abzeichnende Bild entspricht somit den Ergebnissen von Ilse Flöter und Anna-Katharina Szagun, die ebenfalls zu dem Ergebnis kommen, dass auch ohne religiöse Vorprägung religiöse Entwicklungen stattfinden können bzw. dass eine religiöse Vorprägung nicht unbedingt ein Garant für eine positiv verlaufende Weiterentwicklung religiöser Vorstellungen ist.<sup>1676</sup>

#### *Religionsdidaktische Implikationen und weiterführende Anfragen an den Religionsunterricht*

Die Klagen über die zurückgehenden religiösen Vorerfahrungen haben insofern ihre Berechtigung, als dass es den entsprechenden Kindern offensichtlich schwerer fällt, Inhalte des Religionsunterrichts mit anderen Erfahrungsbeständen zu verknüpfen. Allerdings bringen sie dennoch grundlegende Fähigkeiten, Aufgeschlossenheit und Interesse mit, wenngleich sie häufig schlechte Behaltensleistungen zeigen und Angebote auf nicht sehr vertieftem Niveau rezipieren (surface-level). Sie zeigen sich dennoch offen, unbelastet und aufnahmebereit für neue Impulse.

Unterricht für Kinder mit geringerer religiöser Sozialisation muss vermutlich größeren Wert auf ein differenziertes Angebot und den Aufbau von inhaltlichen Verknüpfungen legen. Bei Kindern, die aufgrund kirchlicher oder religiös sozialisierter Einbindung von sich aus mehr Verbindungen herstellen können, bleibt die Untersuchung tatsächlich integrierter Wissensbestände eine spannende Forschungsaufgabe.

#### **9.4.2 Also, ich glaub schon an Gott und die Kirche ...**

##### **Zur Gleichsetzung von Religiosität und Kirchlichkeit**

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die religiöse Sozialisation in ihrer Bedeutung für die Rezeption von Unterricht betrachtet wurde, soll in einem letzten Schritt das Verhältnis von Religiosität und Kirche dargestellt werden, wie es in den Äußerungen der Kinder sichtbar wird. Es stellt sich somit die Frage, welche Rolle die Kirche in den Adaptionen religiöser Inhalte spielt.

Während manche Kinder etwas rechtfertigend oder entschuldigend ihre durchaus wahrgenommene Kirchenentfernung kommentieren,<sup>1677</sup> gibt es auch ganz freimütige Bekenntnisse, wie „Ich geh nicht gern!“<sup>1678</sup>. Erstaunlich war, dass bei diesen 8- bis 10-jährigen Kindern auch Tendenzen festzustellen sind, die Kirche zu rechtfertigen; bei Lukas ist diese Neigung besonders ausgeprägt<sup>1679</sup> (vgl. 9.2.2).

Aspekte von Kirchlichkeit, die die Kinder in ihre Unterrichtsrezeptionen einflechten, sind (Sonntags-)Gottesdienste<sup>1680</sup>, das Kirchengebäude<sup>1681</sup>, Gebetsformen, wie Fürbitten<sup>1682</sup>, Kirchenraumgegenstände<sup>1683</sup>, bestimmte, ungewöhnliche Merkmale, wie der Heiligenschein<sup>1684</sup>, sowie Pfarrerinnen und Pfarrer<sup>1685</sup>.

<sup>1676</sup> vgl. Szagun, Anna-Katharina/Fiedler, Michael: Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena 2008; vgl. Flöter, Ilse: Gott in Kinderherzen und Kinderköpfen. Berlin 2006.

<sup>1677</sup> „Religion spielt in unserer Familie keine Rolle. Weil wir keine Zeit dafür haben. S: Ja, weil wir so oft weg sind und so. Und da reden wir nicht oft drüber.“ (Sarah2, 281-282); „Denn, ich hab sehr viel in der Woche zu tun.“ (Jakob2, 268).

<sup>1678</sup> vgl. Leon3, 159-161.

<sup>1679</sup> vgl. Lukas1, 330; vgl. Lukas3, 372; vgl. Lukas2, 316-317.

<sup>1680</sup> vgl. z.B. Leon3, 159-161, vgl. Ines2, 234; vgl. Kaspar2, 459.

<sup>1681</sup> vgl. Kaspar2, 429-433.

<sup>1682</sup> vgl. Ivo2, 286-291.

<sup>1683</sup> vgl. Kaspar2, 417; vgl. Kaspar2, 469.

<sup>1684</sup> vgl. z.B. Hannah2, 146; vgl. z.B. Hannah2, 197; vgl. z.B. LukasNDB, 13.

<sup>1685</sup> vgl. z.B. Sarah3, 219; vgl. z.B. Kaspar2, 485; vgl. z.B. Sebastian2, 312.

Wenn Kinder nach dem Glauben gefragt werden,<sup>1686</sup> fällt auf, dass sie sehr häufig mit „der Kirche“ antworten. Dass heißt, dass viele Kinder Glauben und Kirche gleichsetzen oder zumindest in engem Zusammenhang sehen (zum Beispiel Zita, Caroline, Rosa und Hannah). Das entspricht einer ebenfalls zu beobachtenden Gleichsetzung von Religion und Kirchlichkeit. Den Kindern fehlt noch häufig das notwendige Differenzierungspotential, um Unterschiede deutlich zu benennen. Sie verfügen dennoch über verschiedene Erfahrungsdimensionen von Religion, Glaube und Kirche, wenn Leon beispielsweise sagt, dass „immer im Gottesdienst, also, dass Gott und Jesus immer bei, bei uns [...]“<sup>1687</sup> sind.

„Kirche“ wird somit schnell zu einer Pauschalantwort, die immer zu passen scheint. Unter Umständen hat dies damit zu tun, dass Kirche in äußerlichen Manifestationen existiert und sie in dieser Form für die Kinder wahrnehmbarer und greifbarer ist als Abstraktionen, wie Glaube oder auch Religion.

Auch wenn einige Kinder eine deutliche Distanz zur Kirche erkennen lassen, stellt sie für viele doch eine relativ große Selbstverständlichkeit dar. Es macht den Anschein, als nähme sie zwar keine zentrale Bedeutung im Leben der Kinder ein, werde aber auch nicht abgelehnt oder ignoriert. Es gibt die Kirche und sie gehört „einfach mit zum Leben dazu.“<sup>1688</sup> In dieser Form fließt sie auch in die Rezeption der Kinder ein.

In den Äußerungen der Kinder könnte sich andeuten, dass es für sie gar kein großes Problem darstellt, Kirche und Religionsunterricht in engerer Beziehung zu sehen. Vielleicht ist die Angst vor zu großer Nähe eher die Angst von Expertinnen und Experten, wenn etwa Werner Simon davor warnt, den Religionsunterricht als Kirche in der Schule zu sehen, oder wenn Monika Scheidler die Befürchtung formuliert, religiöse Bildung als Missionierung zu verstehen.<sup>1689</sup> Auch wenn dieses Grundanliegen, katechetisches und religionsunterrichtliches Handeln deutlich zu trennen, religionspädagogisch weitgehend unbestritten ist, ist festzustellen, dass für Grundschulkinder die Kirche offensichtlich (noch) nicht im Verdacht einer kritisch wahrzunehmenden möglichen Vereinnahmung steht.

Es gibt auch Kinder, die Glaube, Religion und Kirche in einem Bildungsverständnis sehen. Sie sagen dann: „Man muss was darüber lernen“ oder „weil man [...] über ihn viel lernen [kann]“.<sup>1690</sup> In diesem Sinn wird Religionsunterricht verstanden als eine Instanz bedeutsamer Wissensvermittlung. Für diese Kinder ist somit das „learning about“ eine wichtige Dimension des Lernens im Religionsunterricht (vgl. 4.2.1).

#### *Religionsdidaktische Implikationen und weiterführende Anfragen an den Religionsunterricht*

Auch bei größer werdender Distanz ist Kirche kein von den Kindern ausgeblendetes Thema: Sie wird von ihnen durchaus erwähnt und ist für die Jungen und Mädchen relativ selbstverständlich. Kirche ist in ihren Augen allerdings keine Instanz von absoluter Geltung. Im Gegenteil: Es gibt durchaus Kinder, die bereits ein gutes Gespür dafür haben, dass Kirche nicht unumstritten ist. Ob Kirche für Kinder auch nach noch weiterreichenden gesellschaftlichen Abgrenzungstendenzen diese Selbstverständlichkeit behält, wird sich zeigen. Offen bleibt ebenfalls, wann Kindern eine differenzierte Sichtweise von Religion, Glaube und Kirche zuzutrauen ist und inwieweit schon der Religionsunterricht in der Grundschule darauf hinwirken sollte.

<sup>1686</sup> Der Frageimpuls lautete: „Es gibt Menschen, die sagen, das Thema ... ist ein wichtiges Thema für den Glauben. Was würdest du zu dem Satz sagen?“

<sup>1687</sup> Leon2, 202.

<sup>1688</sup> Jana3, 308.

<sup>1689</sup> vgl. Simon, Werner: Wie geht Religion lernen in der Schule? In: KatBl 132(2007)5. 371-378; vgl. auch Scheidler, Monika: Religionsunterricht in einem atheistischen Umfeld. Religionspädagogische Situation und Perspektiven in Ostdeutschland. In: Internationale Katholische Zeitschrift. Communio 35(2006)3. 241-255.

<sup>1690</sup> Hannah1, 101; Ines1, 226.

## **10. Was bleibt vom Religionsunterricht?**

### **Abschließende Thesen und Anschlussfragen**

In diesen abschließenden Thesen und Anschlussfragen werden die Ergebnisse der Untersuchung noch einmal zusammengefasst und in Anlehnung an einige der im ersten Teil der Arbeit ausgeführten Themenaspekte analysiert (vgl. 2-5).<sup>1691</sup>

#### ***Der Religionsunterricht vor dem Hintergrund seiner situativen Bedingungen***

##### ***a. Die Rahmenbedingungen***

In nicht geahntem Ausmaß beeinflussen die Rahmenbedingungen die Aufnahme und Verarbeitung der religionsunterrichtlichen Angebote. Die Kinder der katholischen Grundschule lernten deutlich intensiver und nachhaltiger als die Kinder der Gemeinschaftsgrundschule. Dem liegen vor allem zwei Aspekte zugrunde: Die Kinder der katholischen Grundschule kommen aus durchschnittlich anregungsreicheren Elternhäusern, die ihnen bessere Bedingungen zur Ausbildung ihrer kognitiven Fähigkeiten bieten. Als Zweites eröffnet das schulische Umfeld bessere Rahmenbedingungen zur Gestaltung und Durchführung des Religionsunterrichts: flexible Zeitgestaltung, intensive Kontakte und Kommunikation innerhalb des Klassenverbandes, deutliche Verbindungen zum Klassen- und Schulleben. Eine Erklärung für die nicht immer zufriedenstellenden Lernerträge liegt somit auch in den teilweise schlechten äußeren Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts begründet.

##### ***b. Grundschülerinnen und Grundschüler bringen ihre Welt in den Unterricht ein***

Grundschülerinnen und Grundschüler bringen von sich aus viele Elemente ihrer Lebenswelt in den Unterricht ein. Mit ihnen belegen und verdichten sie inhaltliche Aspekte des Unterrichts, vor allem wenn sie in ihren existentiellen Lebenserfahrungen betroffen sind. Diese Beobachtung ist besonders auffällig in Zusammenhang mit Kontingenzerfahrungen, wie dem Tod eines Großelternteils. Gerade Formen des mystagogischen Lernens erschließen sich an diesen Erfahrungen und bieten gute Ausgangspunkte für eine theologische Reflexion. Dieses Rezeptionsverhalten stellt somit eine gute Ausgangssituation für korrelative Lernprozesse dar. Deren weitere Ausgestaltung erweist sich als nicht ganz unproblematisch, wenn es um eine theologische Verdichtung oder Deutung dieser lebensweltlichen Erfahrungen geht (vgl. 8.9).

##### ***c. Über eine Sprachförderung im Religionsunterricht***

Die Texte der Kinder zeigen, dass ihnen der Gebrauch einer religiösen Sprache außerordentlich schwer fällt. Sie suchen nach Worten und verwenden nicht selten floskelhafte, standardisierte Wendungen und Ausdrücke. Letztere sind nicht unbedingt nur unbedacht gewählte Phrasen, es ist eher anzunehmen, dass es sich dabei um die einzige Sprachform handelt, die den Kindern zur Verfügung steht, um über religiöse Sachverhalte zu sprechen. Auch ausdrucksstarken Kindern fällt eine explizit religiöse Ausdrucksfähigkeit nicht immer leicht.

Der Grund liegt auf der Hand: Nicht selten ist der Religionsunterricht der einzige Ort, an dem Kinder religiöser Sprache begegnen. Aufgrund geringer religiöser Vorkenntnisse und aus der Befürchtung heraus, Kinder theologisch zu überfrachten, ist die Sprache im Religionsunterricht der Grundschule nicht selten als theologisch zaghaft zu bezeichnen. Durch dieses zögerliche Angebot fehlt es den Kindern jedoch nicht nur an einer differenzierten Ausdrucksweise, sondern auch an Denk-, Abstraktions- und Argumentationsmustern. Gute Sprachbeispiele in Geschichten, Erzählungen, Lernauf-

---

<sup>1691</sup> An dieser Stelle wird ausdrücklich auf die detaillierten Ausführungen der einzelnen Fallanalysen (vgl. 8) oder der thematischen Analyse (vgl. 9) sowie deren Zusammenfassungen verwiesen.

gaben und Unterrichtsmodellen könnten zu einer Vertiefung des Religionsunterrichts beitragen und die fachliche Denk- und Differenzierungsfähigkeit ausbauen helfen.

## **Der Religionsunterricht vor dem Hintergrund konzeptioneller Überlegungen**

### *a. Didaktische Konzepte in der unterrichtlichen Praxis*

Der Vergleich der Unterrichtsreihen untereinander und der ihnen zugrunde liegenden Konzepte zeigt, dass die biblische Unterrichtseinheit zu Jona sehr individuelle Aneignungsschwerpunkte aufweist und von allen Schülerinnen und Schülern vergleichsweise intensiv rezipiert wurde. Diese hohe Wirksamkeit ist bei den anderen beiden Unterrichtsreihen nicht durchgängig feststellbar. Obwohl sie nicht direkt zu den untersuchten Themen gehört, erwähnen die Schülerinnen und Schüler aus beiden Lerngruppen häufig die Mose-Erzählung, teilweise auch die Elia-Erzählung. Auf biblische Texte wird somit immer wieder Bezug genommen, an sie können sich die Kinder gut erinnern und sie werden mit anderen Unterrichtsthemen in Beziehung gesetzt. Offensichtlich setzen besonders biblische Erzählungen einen intensiven Lernprozess bei den Schülerinnen und Schülern in Gang. Ein ähnlicher, jedoch abgeschwächter Erarbeitungsgrad ist in der Unterrichtsreihe zum Thema Licht festzustellen. Die dritte Unterrichtsreihe zur Gottesfrage zeigt zwar zum Teil sehr intensive Auseinandersetzungsprozesse, aber weniger ausgeprägte Adaptionenprozesse (vgl. 9.2.2).

### *b. Grundschülerinnen und Grundschüler können theologisieren*

Auch wenn Kinder im Grundschulalter nur noch in geringem Ausmaß über religiöse Vorkenntnisse oder Vorprägungen verfügen, zeigen sie sich ausgesprochen offen für theologische Angebote. Sie lassen sich durch sie anregen, wägen die in ihnen vorhandenen Aussagen ab und entwickeln eigene Gedankenwelten, die bei entsprechenden Angeboten auch theologischen Charakter haben. Dass Grundschulkinder gute Voraussetzungen für einen theologisierenden Religionsunterricht mitbringen, wird durch diese Studie bestätigt (vgl. 9.1.1).

Diese Offenheit zum *Theologisieren* eröffnet jedoch nicht selbstläufig auch den Prozess einer aktiven Aufnahme. Die *Theologie für Kinder* erweist sich als ein langwieriger, nicht immer offensichtlicher oder von einem erkennbaren Ergebnis gekennzeichneter Prozess: Trotz aktiver und engagierter Auseinandersetzung mit den zahlreichen Themen und Inhalten des Religionsunterrichts ist bei nur wenigen Kindern dieser Untersuchung eine aktive Aufnahme von Impulsen in ihre Vorstellungswelt festzustellen. Die bereits vorhandenen Strukturen, wie die der Gottesvorstellung, haben offensichtlich eine sehr starke Prägekraft; sie bilden sich auch ohne religiöse Sozialisation aus und sind nur schwer durch unterrichtliche Impulse zu beeinflussen. Um das offensichtlich vorhandene Theologisierungspotential weiter anzuregen und inhaltlich auszubauen, kommt es somit auf gute und prägende Angebote an. Dafür bedarf es einer guten Wahrnehmungsfähigkeit, einer qualifizierten *Theologie für Kinder* und großer Geduld. Inwieweit die im Unterricht gegebenen Anregungen eine Wirkung auslösen, ist oft allerdings nur schwer zu sagen.

Es fällt jedoch auf, dass einige Schülerinnen und Schüler ihre Lernangebote in deutlich abstrahierender Form rezipieren und weiterdenken können. Sie müssen somit nicht zwingend auf konkrete Veranschaulichungen zurückgreifen, sondern verarbeiten ihre Gedanken von sich aus auf einer übertragenden Ebene.<sup>1692</sup>

---

<sup>1692</sup> Diese Beobachtung deckt sich mit denen anderer Fachdidaktiken bzw. mit entwicklungspsychologischer Erkenntnissen, vgl. Einsiedler, Wolfgang: Neuere Ergebnisse der entwicklungs- und kognitionspsychologischen Forschung als Grundlage der Didaktik des Sachunterrichts. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 2(2009)1. 61-79; bes.: 65.

## **Der Religionsunterricht als religiöser Lernprozess**

### *a. Kinder fragen nach Urteilen und Orientierung*

Ebenfalls mit großem Interesse und hoher Motivation begegnen Schülerinnen und Schüler ethischen und moralischen Themenstellungen. Sie fragen nach der Einordnung und Bewertung von Verhaltensweisen, sie suchen nach Orientierung und Mustern, auch um sie für sich zu übernehmen. Dazu greifen sie nicht selten auf Schematisierungen, wie gut und böse, oder auf formale Vorgaben, wie Gebote, Gesetze oder Regeln, zurück. Ethische Fragestellungen erfordern jedoch häufig differenzierte Urteile und werden nicht umsonst vermehrt in Dilemmasituationen thematisiert, bei denen die Suche nach der eigenen Positionierung im Vordergrund steht. Die Schülerinnen und Schüler dieser Studie fordern jedoch nicht selten eindeutige Einschätzungen ein und zeigen sich unzufrieden mit offenen Fragestellungen. Inwieweit die Möglichkeit, relational oder mehrperspektivisch zu denken, grundsätzlich nicht vorauszusetzen ist und wie sich der Religionsunterricht zu diesen widersprüchlichen Ansprüchen verhalten will, erfordert weitere religionsdidaktische Forschung.

### *b. Zur Form des Religionsunterrichts*

Der Religionsunterricht in der Grundschule wird aufwändig gestaltet. Die verschiedenen Formen werden von den Kindern in sehr unterschiedlicher Weise aufgenommen. Dabei werden die zu behandelnden Themen sinnvollerweise auf unterschiedlichen Ebenen angeboten. Die vielfach eingesetzten handlungsorientierten Formen sind jedoch nicht in jedem Fall gleichzusetzen mit einer sehr nachhaltigen oder gar intensiven inhaltlichen Auseinandersetzung, teilweise veranlassen sie sogar zu einer Vernachlässigung der thematischen Aspekte des Unterrichts. Sie deshalb aus dem Unterricht zu verbannen, wäre dennoch kein angemessener Weg. Es erscheint vielmehr ratsam, diese Formen mit den Kindern gemeinsam auf den möglichen Aussagegehalt hin zu untersuchen und auszuwerten.

Als besonders lernintensiv haben sich Unterrichtssituationen herausgestellt, die die Schülerinnen und Schüler gleichzeitig zu einer emotionalen Reaktion und einer kognitiven Durchdringung veranlassen (vgl. 8.9). Wenn sich Kinder über einen Inhalt empörten und ihn dann reflexiv anfragten, waren häufig intensive Lern- und Erinnerungsprozesse zu erkennen. Eine Kontrastierung oder Abgrenzung dieser beiden Unterrichtsdimensionen ist demnach wenig produktiv, vielmehr erweist sich gerade die Vernetzung dieser beiden Komponenten als eine sinnvolle Lernförderung.

### *c. Von der eindrücklichen Wirkung von Geschichten*

Von allen eingesetzten Elementen des Religionsunterrichts waren die erzählten Geschichten in der Rezeption der Grundschulkinder die eindringlichsten. An diese konnten sich die Kinder erinnern, diese konnten sie detailliert wiedergeben und kreativ weiterdenken. Durch diese Geschichten wurden sie zu Fragen veranlasst. Diese Beobachtung gilt sowohl für biblische als auch für andere Geschichten. Was genau zu dieser Wirkung beiträgt, lässt sich nur vermuten: So könnten es auf der inhaltlichen Ebene identifikatorische Elemente und auf der textstrukturellen Stringenz erzeugende Merkmale sein (Konsekutivität), die die aktive Aufnahme erleichtern (vgl. 9.3.3). Die Rezeption biblischer Inhalte trifft somit aufgrund ihrer vielfach narrativen Struktur auf gute Voraussetzungen. Beobachtungen der aktuellen Unterrichtspraxis lassen vermuten, dass infolge der starken Handlungsorientierung und philosophierender Zugänge der Einsatz narrativer Elemente rückläufig ist. Die Ergebnisse der hier vorgestellten Untersuchung ermuntern dagegen, geeignete narrative Elemente wieder verstärkt einzusetzen.

### ***a. Sich an den Unterricht erinnern***

Die Erinnerung an den Religionsunterricht ist bei den einzelnen Kindern individuell recht unterschiedlich. Insgesamt ist es jedoch in vielen Fällen nicht sehr zufriedenstellend. Eine Ausnahme bilden die erzählten Geschichten. Durchweg klarer und umfangreicher wird die Erinnerung an den erlebten Religionsunterricht, wenn Erinnerungsanker angeboten werden.

Die methodischen Zugänge können die Schülerinnen und Schüler häufig leichter aktualisieren als inhaltliche Aussagen. Nicht selten bieten die methodischen Zugänge einen Erinnerungsanker für die Inhaltsaspekte des Unterrichts. Somit eröffnet sich die interessante Frage, wie durch die leicht abrufbaren methodischen Erinnerungen eine inhaltliche Reaktivierung angeregt werden kann (vgl. 9.1.1). Vermutlich tragen die geringen religiösen Vorkenntnisse dazu bei, dass neue Wissensbestände kaum integriert und damit nur schlecht erinnert werden. Unter dieser Perspektive spielt es eine besondere Rolle, ein eigenes bereichsspezifisches Wissen im Religionsunterricht aufzubauen, um so eine breitere Basis für einen Wissenserwerb zu schaffen.

### ***b. Unterrichtsgegenstände in Zusammenhängen sehen lernen***

Vielen der Grundschulkinder, selbst den reflektierteren, fällt es schwer, angebotene Unterrichtsinhalte zu vernetzen. Allein im Bereich lebensweltlicher Bezüge können sie leichter Parallelen ziehen und Beispiele für die Übertragbarkeit religiöser Inhalte finden. Deutlich schwerer erscheint es dagegen, Vernetzungen von Inhalten untereinander herzustellen. Den Schülerinnen und Schülern gelingt es nur selten, Unterrichtseinheiten miteinander zu vergleichen und Parallelen oder Gegensätze zu entdecken. Derartige Verknüpfungen könnten zum Beispiel durch das Aufdecken gemeinsamer Strukturen unterstützt werden, die die Kinder teilweise von sich aus herstellen. Diese können zum Beispiel anhand von ähnlichen Motiven oder über ähnlich inszenierte methodische Zugänge herausgearbeitet werden (vgl. 9.1.1). Ein Bemühen um eine Vernetzung von Lerninhalten bietet die Chance, Religionsunterricht nachhaltiger und lernintensiver zu gestalten.<sup>1693</sup>

### ***c. Über den Unterricht nachdenken als wichtiger theologischer und lernpsychologischer Prozess***

Anhand der Äußerungen der Kinder ist zu erkennen, dass zusammenfassende und metaunterrichtliche Reflexionen für die Auseinandersetzungen im Religionsunterricht bedeutsam sind. Bündelungen, Zusammenfassungen und Wiederholungen aus Unterrichtsgesprächen sind nicht selten in die individuellen Rezeptionen eingegangen. Diese Teile prägen sich ein, sind für die Kinder abrufbar und nehmen offensichtlich Einfluss auf ihren Wissenserwerb. Werden Unterrichtsgegenstände nicht in dieser Weise reflektiert, fällt die Erinnerung an sie sehr viel schwerer. Indem reflexive Prozesse Lerninhalte pointiert und strukturiert wiederholen, verhelfen sie dem Religionsunterricht offensichtlich zu einem höheren Lernertrag und zu einer intensiven theologischen Auseinandersetzung. Eine kognitive bzw. reflexive Durchdringung ist für einen mindestens in Ansätzen gelingenden Lernprozess unabdingbar, wobei der Ausprägungsgrad dabei sehr unterschiedlich sein kann. Allein durch das Erhebungsinstrument waren die Kinder aufgefordert, über den erlebten Religionsunterricht noch einmal nachzudenken. Eine inhaltliche Vertiefung wird durch derartige Formen, die die Inhalte aufgreifen und neu durchdringen, angeregt und weiter ausgebaut. Damit können auch metaunterrichtliche Prozesse verbunden werden, die als wichtige Lernstrategie für einen nachhaltigen Unterricht gelten.

---

<sup>1693</sup> vgl. Einsiedler, Wolfgang: Neuere Ergebnisse der entwicklungs- und kognitionspsychologischen Forschung als Grundlage der Didaktik des Sachunterrichts. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 2(2009)1. 61-79.



#### *d. Misconceptions spielen im Religionsunterricht keine entscheidende Rolle*

In einigen Fachdidaktiken werden derzeit vorhandene Alltags- oder Fehlvorstellungen sowie fehladaptierte Unterrichtsrezeptionen im Kontext einer neuen Fehlerkultur als Diagnose- und Analyseinstrument verstanden.<sup>1694</sup> In den hier untersuchten Texten der Kinder gab es jedoch so gut wie keine Hinweise auf *misconceptions*, die als Grundlagen für weitere Analysen der Denkstrukturen dienen könnten. Mehrere Gründe könnten hier eine Rolle spielen: Erstens lassen die Inhalte des Religionsunterrichts, anders als in anderen Fächern, eine Vielfalt von Aneignungsmöglichkeiten zu oder fördern sie sogar. Das heißt, durch die vielfältigen Aneignungswege legitimieren sich unter Umständen sogar unterschiedliche Sicht- und Interpretationsweisen. Zweitens könnte auch die Art und Weise der Präsentation der Unterrichtsinhalte sehr offen wirken, da viele Lehrerinnen und Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler nicht vereinnahmen möchten. Ob und wie diese Tendenz zur Offenheit in Einklang zu bringen ist mit der Vermittlung eines soliden Orientierungswissens, ist eine wichtige didaktische Frage. Es gibt auch Stimmen, die vor einer allzu großen Beliebigkeit warnen.<sup>1695</sup>

#### **Was lernen Grundschülerinnen und Grundschüler im Religionsunterricht eines Schuljahres?**

Auf der Ebene des Lernertrags könnte auf der einen Seite Enttäuschung darüber entstehen, wie wenig „hängenbleibt“ und wie wenig effektiv Unterricht bei den Schülerinnen und Schülern zu sein scheint, wenn man eine reine Input-Output-Rechnung theologischer Erkenntnisse aufstellen würde. Jedoch gibt es deutliche Signale, an denen Lernentwicklungen auszumachen sind, sodass sich besonders an diesen Stellen Intensivierungsmöglichkeiten unterrichtlicher Lernprozesse eröffnen.

Zudem darf weder die propädeutische Bedeutung von Arbeitsweisen, wie denen des Theologisierens, noch die implizite Wirkung von Lernprozessen unterschätzt werden. Sie können in dieser Untersuchung nicht so eindeutig erfasst werden, wie es wünschenswert wäre, sind aber in den Denkprozessen der Kinder aufzuspüren und wirken somit auf die Lernprozesse ein. In den individuellen Auseinandersetzungen der Kinder wurde sehr viel von dem Lernen erkennbar, das Volker Ladenthin als das „Denken von Etwas“<sup>1696</sup> bezeichnet. Auch wenn eine eigenständige und systematische theologische Rekonstruktion noch nicht in vollem Ausmaß ausgeprägt ist und unter Umständen auch gar nicht sein kann, lassen die kreativen und konstruktiven Auseinandersetzungsprozesse bei den hier untersuchten Kindern Lernen in diesem Sinn deutlich auffinden. Vermutlich ist davon auszugehen, dass sich Entwicklungsprozesse überlappen, dass sie sich somit vollziehen, aber noch nicht in Form einer eindeutigen Positionierung artikulierbar sind.

Der Religionsunterricht ist sehr divergierenden Ansprüchen ausgesetzt. Es gilt ein immer wieder neu auszutarierendes, produktives Verhältnis von strukturierten Eingaben und individuellen Aneignungsmöglichkeiten, von ergebnisoffenen Formen der Konstruktion und klaren, eindeutigen Formen der Instruktion, von Eingaben mit abstrakten und anschaulich-konkreten Charakter, von Angeboten narrativ-mystischer Elemente und kognitiver Reflexion zu finden.<sup>1697</sup> Diese Ansprüche nicht kontrastiv, sondern in integrativen Formen zu planen, stellt eine herausfordernde Aufgabe für Religionslehrerinnen und -lehrer der Grundschule dar.

<sup>1694</sup> vgl. z.B. Sodian, Beate/Körber, Susanne: Entwicklung des naturwissenschaftlichen Denkens. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete u.a. (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn 2007. 348-353, vgl. Berck, Karl-Heinz: Biologiedidaktik. Grundlagen und Methoden. 3.Aufl., Wiebelsheim 2005; bes. 100-107; vgl. Prediger, Susanne/Wittmann, Gerald: Aus Fehlern lernen - (wie) ist das möglich? In: Praxis der Mathematik in der Schule 51 (2009)27. 1-8; vgl. auch: Schnotz, Wolfgang: Aufbau von Wissensstrukturen. Weinheim 1994. 32-33.

<sup>1695</sup> vgl. z.B. Englert, Rudolf: Religionspädagogik in der Schule. In: Schweitzer, Friedrich/Schlag, Thomas (Hg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert. Gütersloh/Freiburg 2004. 79-93; bes.: 85-87.

<sup>1696</sup> Ladenthin, Volker: Lernen heißt die Welt zu denken. 10 Gedanken zum Lernen. In: engagement 30(2007)1. 48.

<sup>1697</sup> Um diesen Ansprüchen differenziert und fundiert begegnen zu können, sind weitere vertiefende Anschlussuntersuchungen vonnöten, die an den entsprechenden Stellen ausgewiesen sind.

## 11. Literatur- und Abbildungsverzeichnisverzeichnis

### 11.1 Literaturverzeichnis

- Adam, Gottfried/Englert, Rudolf/Lachmann, Rainer/Mette, Norbert (Hg.): Bibeldidaktik. Ein Lesebuch. Münster 2006.
- Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.): Neues gemeindepädagogisches Kompendium. Göttingen 2008.
- Anderson, John R.: Kognitive Psychologie. Deutsche Ausgabe v. Funke, Joachim. 6. Aufl., Berlin/Heidelberg 2007.
- Arens, Ulla/Horstkemper, Marianne (Hg.): Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Schüler 2004. Seelze 2004.
- Bachmann, Michael/Woyke, Johannes (Hg.): Erstaunlich lebendig und bestürzend verständlich? Studien und Impulse zur Bibeldidaktik. Neukirchen-Vluyn 2009.
- Baddeley, Alan D.: Working Memory. Oxford 1986.
- Baddeley, Alan/Eysenck, Michael W./Anderson, Michael C.: Memory. Hove/New York 2009.
- Bahr, Matthias/Kropač, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt. München 2005.
- Baldermann, Ingo: Auferstehung sehen lernen. Neukirchen-Vluyn 1999.
- Baldermann, Ingo: Die Bibel - Buch des Lernens. Göttingen 2000.
- Baldermann, Ingo: Einführung in die Bibel. Göttingen 1993.
- Baldermann, Ingo: Gottes Reich - Hoffnung für Kinder. Neukirchen-Vluyn 2005.
- Baldermann, Ingo: Wer hört mein Weinen? Neukirchen-Vluyn 1992.
- Barz, Heiner/Baader, Meike (Hg.): Auf der Suche nach Sinn. Woran Kinder und Jugendliche heute glauben. Schüler 2005. Seelze 2005.
- Baudler, Georg: „Prüfet alles, das Gute behaltet“. Zur gegenwärtigen Infragestellung der Korrelationsdidaktik. In: KatBl 120(1995)9. 608-614.
- Baumann, Ulrike/Englert, Rudolf/Menzel, Birgit u.a.: Religionsdidaktik. Berlin 2005.
- Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a.M. 2002. 100-150.
- Baurmann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (Hg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen 1995.
- BDKJ-Bundesverband, MISEREOR (Hg.): Wie ticken Jugendliche? Sinus-Milieustudie U27. Düsseldorf/Aachen 2008.
- Becker, Gerold (Hg.): Lernen. Wie sich Kinder und Jugendliche Wissen und Fähigkeiten aneignen. Schüler 2006. Seelze 2006.
- Beispiele für Aufgaben zu den Kompetenzerwartungen des Lehrplans. Hg. v. d. (Erz-)Bistümern Aachen, Essen, Köln, Münster, Paderborn. Essen 2009.
- Benner, Dietrich: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. In: RpB (2004)55. 5-20.
- Berg, Horst Klaus: Arbeit mit der Bibel/Bibeldidaktik. In: Bitter, Gottfried/Englert, Rudolf/Miller, Gabriele u.a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002. 215-220.
- Berg, Horst Klaus: Bibeldidaktische Grundlinien. In: Adam, Gottfried/Englert, Rudolf/Lachmann, Rainer/Mette, Norbert (Hg.): Bibeldidaktik. Ein Lesebuch. Münster 2006. 129-133.
- Berg, Horst Klaus: Freiarbeit im Religionsunterricht. Konzepte - Modelle - Praxis. 2. Aufl., Stuttgart/München 1998.
- Berg, Horst Klaus: Grundriss der Bibeldidaktik. München/Stuttgart 1993.
- Berg, Horst Klaus: Maria Montessori: Mit Kindern das Leben suchen. Freiburg 2002.
- Berg, Horst Klaus: Montessori für Religionspädagogen. 3. Aufl., Stuttgart 1999.
- Berg, Horst Klaus: Worte wie Feuer. München/Stuttgart 1996.
- Bergold, Ralph: Gehirn - Religion - Bildung. Die neuen Hirnforschungserkenntnisse und ihre religionspädagogische Bedeutung für religiöse Bildungsprozesse. In: RpB (2005)54. 51-67.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.): Deutschland - (k)ein Land der Gottlosen? Der neue Religionsmonitor der Bertelsmann Stiftung zum Stand von Religion und Glauben. Bildungsmonitor 5. Gütersloh 2007. (<http://www.bertelsmann-stiftung.de/>; entnommen am 07.09.2009).
- Bertelsmann Stiftung (Hg.): Religion und Bildung. Orte, Medien und Experten religiöser Bildung. Gütersloh 2008.
- Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Beschluss der KMK vom 16. Dezember. Bonn 2006.
- Birbaumer, Niels/Schmidt, Robert Franz: Biologische Psychologie. 6. Aufl., Heidelberg 2006.
- Bitter, Gottfried/Englert, Rudolf/Miller, Gabriele u.a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002.
- Bizer, Christoph/Degen, Roland/Englert, Rudolf u.a. (Hg.): Religionsdidaktik. Neukirchen-Vluyn 2002.
- Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die qualitativen Methoden. 7. Aufl., Opladen/Farmington Hills 2008.
- Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen 2003.
- Bohnsack, Ralf/Netwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen 2001.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human - und Sozialwissenschaftler. 4., überarb. Aufl., Heidelberg 2006.
- Boschki, Reinhold: „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik. Ostfildern 2003.
- Boueke, Dietrich/Schüle, Frieder/Büscher, Hartmut/Terhorst, Evamaria/Wolf, Dagmar: Wie Kinder erzählen. München 1995.
- Braun, Anna Katharina/Meier, Michaela: Wie Gehirne laufen lernen oder: „Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“ In: Zeitschrift für Pädagogik. 50(2004)4. 507-520.
- Breidenstein, Georg/Combe, Arno/Helsper, Werner/Stelmaszyk, Bernhard (Hg.): Forum Qualitative Schulforschung. Opladen 2002.
- Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (Hg.): Schulforschung und Kindheitsforschung - ein Gegensatz? Wiesbaden 2005.
- Bröking-Bortfeldt, Martin: Schüler und Bibel. Eine empirische Untersuchung religiöser Orientierungen. Die Bedeutung der Bibel für 13-16-jährige Schüler. Aachen 1989.
- Brüning, Barbara: Philosophieren mit Kindern. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim 2000. 131-146.
- Brunner, Ilse: Stärken suchen und Talente fördern. Pädagogische Elemente einer neuen Lernkultur mit Portfolio. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 3. Aufl., Seelze-Velber 2009. 73-78.
- Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 3. Aufl., Seelze-Velber 2009.

- Buchanan, Michael T./Hyde, Brendan: Learning beyond the surface: engaging the cognitive, affective and spiritual dimensions within the curriculum. In: *International Journal of Children's Spirituality* 13(2008)4. 309-320.
- Bucher, Anton: Einführung in die empirische Sozialwissenschaft. Ein Arbeitsbuch für TheologInnen. Stuttgart/Berlin/Köln 1994.
- Bucher, Anton (Hg.): Entwicklung von Religiosität. Grundlagen – Theorieprobleme – Praktische Anwendung. Freiburg/Schweiz 1989.
- Bucher, Anton: Gleichnisse verstehen lernen. Freiburg/Schweiz 1990.
- Bucher, Anton: Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? In: Bucher, Anton/Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): „Mittendrin ist Gott“ Kinder denken über Gott, Leben und Tod. Stuttgart 2002. 9-27.
- Bucher, Anton: Löst „Spiritualität“ „Religiosität“ ab? Bericht über eine explorative empirische Untersuchung. In: Wermke, Michael: Keine Pflicht, aber Kür. Beiträge aus Theologie und Pädagogik. Jena 2007. 137-148.
- Bucher, Anton: Psychobiographien religiöser Entwicklung. Stuttgart 2004.
- Bucher, Anton: Psychologie der Spiritualität. Basel 2007.
- Bucher, Anton: Religion in der Kindheit. In: Bitter, Gottfried/Englert, Rudolf/Miller, Gabriele u.a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002. 194-198.
- Bucher, Anton: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. 3. Aufl., Stuttgart 2001.
- Bucher, Anton: Spirituelle Intensiverfahren von Kindern. In: Bucher, Anton/Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse.“ Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. Stuttgart 2007. 18-36.
- Bucher, Anton: Verstehen postmoderne Kinder die Bibel anders? In: Lämmermann, Godwin/Morgenthaler, Christoph/Schori, Kurt/Wegenast, Philipp (Hg.): Bibeldidaktik in der Postmoderne. Stuttgart/Berlin/Köln 1999.
- Bucher, Anton (Hg.): Zwischen Berufung und Frust. Wien 2005.
- Bucher, Anton/Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): „Im Himmelreich ist keiner sauer.“ Kinder als Exegeten. Stuttgart 2003.
- Bucher, Anton/Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): „Mittendrin ist Gott.“ Kinder denken über Gott, Leben und Tod. Stuttgart 2002.
- Büttner, Gerhard: Landkarten des Denkens. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 2(2003)1. 74-81.
- Büttner, Gerhard: "Jesus hilft!" Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern. Stuttgart 2002.
- Büttner, Gerhard: Spiritualität als Kompetenz. In: *entwurf* 38(2008)1. 9-13.
- Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus: Die religiöse Entwicklung des Menschen. Stuttgart 2000.
- Büttner, Gerhard/Elsenbast, Volker/Roose, Hanna (Hg.): Zwischen Kanon und Lehrplan. Berlin 2009.
- Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver/Roose, Hanna (Hg.): Lernen mit der Bibel. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Bd. 1. Hannover 2010.
- Büttner, Gerhard/Reiß, Oliver: Wie werden Kinder zu (biblischen) Theologen oder wie entsteht ein kohärentes Bibelwissen? In: *RpB* (2001)47. 43-54.
- Büttner, Gerhard/Rupp, Hartmut (Hg.): Theologisieren mit Kindern. Stuttgart/Berlin/Köln 2002.
- Büttner, Gerhard/Rupp, Hartmut: Theodizee als Dilemma. In: Büttner, Gerhard/Rupp, Hartmut: Theologisieren mit Kindern. Stuttgart 2002. 21-34.
- Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin u.a. (Hg.): „Manche Sachen glaube ich nicht.“ Mit Kindern das Glaubensbekenntnis erschließen. Stuttgart 2008.
- Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin u.a. (Hg.): „Man hat immer ein Stück Gott in sich.“ Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Stuttgart 2006.
- Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin: „Kinder als Exeget/innen“ Zuspruch für eine kindertheologische Bibeldidaktik. In: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin u.a. (Hg.): „Man hat immer ein Stück Gott in sich.“ Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Stuttgart 2006. 7-15.
- Büttner, Gerhard/Thierfelder, Jörg: Handwerkszeuge kindlicher Bibeldeutung. In: *Loccumer Pelikan* 15(2005)3. 106-110.
- Büttner, Gerhard/Sauter, Friedrich Ch./Schneider, Wolfgang (Hg.): Empirische Schul- und Unterrichtsforschung. Beiträge aus Pädagogischer Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Lengerich 2005.
- Büttner, Gerhard/Schlagmüller, Matthias: Wissenserwerb in der Schule: Zur Bedeutung strategischer und metakognitiver Kompetenzen. In: Büttner, Gerhard/Sauter, Friedrich Ch./Schneider, Wolfgang (Hg.): Empirische Schul- und Unterrichtsforschung. Beiträge aus Pädagogischer Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Lengerich 2005. 81-100.
- Bukow, Wolf-Dietrich: Religiöse Sozialisation und Entwicklung des religiösen Urteils: Einige kritische Bemerkungen zur Theorie der religiösen Urteilsentwicklung aus der Perspektive der religiösen Sozialisation. In: Bucher, Anton (Hg.): Entwicklung von Religiosität. Grundlagen – Theorieprobleme – Praktische Anwendung. Freiburg/Schweiz 1989. 65-76.
- Burgard, Peter: Zum Problem des Messens religiöser Urteilsstrukturen. In: Bucher, Anton (Hg.): Entwicklung von Religiosität. Grundlagen – Theorieprobleme – Praktische Anwendung. Freiburg/Schweiz 1989. 103-120.
- Burkard, Joachim/Wehrle, Paul (Hg.): Schulkultur mitgestalten. Pastorale Anregungen und Modelle. Freiburg 2005.
- Butterwegge, Christoph/Kluntz, Michael/Belke-Zeng, Matthias: Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland. 2. Aufl., Wiesbaden 2008.
- Clausen, Marten: Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster/New York/München/Berlin 2002.
- Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1974.
- Die deutschen Bischöfe: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn 2005.
- Die deutschen Bischöfe: Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/ Primarstufe. Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn 2006.
- Die deutschen Bischöfe: Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn 2004.
- Dieterich, Veit-Jakobus: Was im Religionsunterricht gelernt werden soll. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 59(2007)2. 109-120.
- Dinter, Astrid/Heimbrock, Heinz-Günter/Söderblom, Kerstin (Hg.): Einführung in die Empirische Theologie. Göttingen 2007.
- Dirscherl, Erwin/Dohmen, Christoph/Englert, Rudolf/Laux, Bernhard: In Beziehung leben - Theologische Anthropologie. Freiburg 2008.
- Doedens, Folkert: Bildungsstandards im Religionsunterricht. Einheitskost oder Qualitätsentwicklung. In: *Erziehen heute* 56(2006)4. 3-15.
- Doedens, Folkert: Evangelischer Religionsunterricht in Schleswig-Holstein. Befragung der ReligionslehrerInnen aller Schularten und Schulstufen. Hamburg/Kiel 2008.
- Dohmen, Christoph/Hieke, Thomas: Roter Faden durch die Bibel? In: *KatBl* 131(2006)4. 242-248.
- Dombrowski, Alexandra: „Du siehst etwas, was ich nicht seh'!“ Mehrperspektivität beim Philosophieren im Grundschulunterricht. In: Duncker, Ludwig/Nießeler, Andreas: Philosophieren im Sachunterricht. Imagination und Denken im Grundschulalter. Münster 2005. 129-144.
- Domsgen, Michael: Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption? In: *RpB* (2005)54. 31-49.
- Domsgen, Michael: Wie weiter? Überlegungen zur Zukunft der religiösen Bildung am Lernort Schule in Sachsen-Anhalt. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 56(2004)1. 18-28.

- Dressel, Thomas: „Arena“ Klassenzimmer. In: KatBl 130(2005)5. 352-354.
- Dressler, Bernhard: Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 45(2002)2. 11-19.
- Dressler, Bernhard: Religion geht zur Schule: Fachlichkeit und Interdisziplinarität religiöser Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 56(2004)1. 3-17.
- Dressler, Bernhard: Religiöse Kompetenzen zielen auf religiöse Praxis – Bildungsstandards und performative Religionsdidaktik. In: Rendle, Ludwig (Hg.): Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glaubens. Donauwörth 2007. 26-39.
- Dressler, Bernhard/Knie, Thomas: Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht. In: Klie, Thomas/Leonard, Silke (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. Stuttgart 2008. 210-224.
- Dressler, Bernhard/Knie, Thomas: Zeichenspiele inszenieren. Umrisse einer semiotischen Religionsdidaktik. In: Bizer, Christoph/Degen, Roland/Englert, Rudolf u.a. (Hg.): Religionsdidaktik. Neukirchen-Vluyn 2002. 90-111.
- Duncker, Ludwig: Vom Ursprung des Philosophierens – Kinderfragen in anthropologischer Sicht. In: Duncker, Ludwig/Nießeler, Andreas (Hg.): Philosophieren im Sachunterricht. Imagination und Denken im Grundschulalter. Münster 2005. 13-28.
- Duncker, Ludwig/Nießeler, Andreas (Hg.): Philosophieren im Sachunterricht. Imagination und Denken im Grundschulalter. Münster 2005.
- Duncker, Ludwig/Scheunpflug, Annette/Schultheis, Klaudia: Schulkindheit. Stuttgart 2004.
- Edelmann, Walter: Lernpsychologie. 5., vollständig überarb. Aufl., Weinheim 1996.
- Eickhorst, Annegret: Unterricht als Gegenstand empirischer Forschung. Frankfurt/Berlin/Bern u.a. 1994.
- Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Hacker, Hartmut u.a. (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 2. Aufl., Bad Heilbrunn 2005.
- Einsiedler, Wolfgang: Neuere Ergebnisse der entwicklungs- und kognitionspsychologischen Forschung als Grundlage der Didaktik des Sachunterrichts. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 2(2009)1. 61-79.
- Elsenbast, Volker/Fischer, Dietlind (Hg.): Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“. Münster 2007.
- Elsenbast, Volker/Fischer, Dietlind/Schreiner, Peter: Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Münster 2004.
- Engelkamp, Johannes/Rummer, Ralf: Gedächtnissysteme. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Kognition. Göttingen u.a. 2006. 307-315.
- Englert, Rudolf: „Was ist Korrelation?“ In: Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Stuttgart 2007. 122-158.
- Englert, Rudolf: Akzentverschiebungen in der Korrelationsdidaktik. In: Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Stuttgart 2007. 134-147.
- Englert, Rudolf: Anthropologische Voraussetzungen religiösen Lernens. In: Dirscherl, Erwin/Dohmen, Christoph/Englert, Rudolf/Laux, Bernhard: In Beziehung leben - Theologische Anthropologie. Freiburg 2008. 131-189.
- Englert, Rudolf: Auffälligkeiten und Tendenzen in der religionsdidaktischen Entwicklung. In: Bizer, Christoph/Degen, Roland/Englert, Rudolf u.a. (Hg.): Religionsdidaktik. Neukirchen-Vluyn 2002. 233-248.
- Englert, Rudolf: Bildungsstandards für ‚Religion‘. In: RpB (2004)53. 21-35.
- Englert, Rudolf: Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens. In: KatBl 123(1998)1. 4-12.
- Englert, Rudolf: Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang. In: Hilger, Georg/Reilly, George (Hg.): Religionsunterricht im Abseits? München 1993. 97-110.
- Englert, Rudolf: Die Situation von Religionslehrern und -lehrerinnen. In: Baumann, Ulrike/Englert, Rudolf/Menzel, Birgit u.a.: Religionsdidaktik. Berlin 2005. 21-34.
- Englert, Rudolf: Korrelation – Ja? Nein? Wie? Didaktische Gestaltungsmöglichkeiten des Gesprächs mit der Tradition. In: Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Stuttgart 2007. 148-158.
- Englert, Rudolf: Korrelation(sdidaktik). Bilanz und Perspektiven. In: RpB (1996)38. 3-18.
- Englert, Rudolf: Lebenslauf und religiöse Entwicklung. In: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.): Neues gemeindepädagogisches Compendium. Göttingen 2008. 85-110.
- Englert, Rudolf: Performativer Religionsunterricht - eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60(2008)1. 3-16.
- Englert, Rudolf: Religion reflektieren - nötiger denn je. In: Kirche und Schule 33(2006)139. 9-14.
- Englert, Rudolf: Religionspädagogik in der Schule. In: Schweitzer, Friedrich/Schlag, Thomas (Hg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert. Gütersloh/Freiburg 2004. 79-93.
- Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Stuttgart 2007.
- Englert, Rudolf: Religionsunterrichtliche Bildungsstandards und das Lehrbarkeitsproblem. In: Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Stuttgart 2007. 217-232.
- Englert, Rudolf: Was ist ein religiöser Lernprozess? In: Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung. Stuttgart 2007. 272-286.
- Englert, Rudolf: Was sich im Religionsunterricht lernen lässt. In: KatBl 134(2009)1. 50-58.
- Englert, Rudolf/Güth, Ralph (Hg.): „Kinder zum Nachdenken bringen“. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts in der Grundschule. Stuttgart 1999.
- Englert, Rudolf/Porzelt, Burkard/Reese, Annegret/Stams, Elisa: Innenansichten des Referendariats. Berlin 2006.
- Erikson, Erik H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M. 1966.
- Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Ostfildern/Stuttgart 2005.
- Feige, Andreas: „Religiöse Emanzipation zu etwas - nicht von etwas.“ Empirische Ergebnisse zur beruflichen Zielsetzung evangelischer Religionslehrer/innen. In: Rupp, Hartmut/Scheilke, Christoph (Hg.): Bildung in Schule und Gemeinde. Stuttgart 2006. 57-66.
- Feindt, Andreas/Elsenbast, Volker/Schreiner, Peter/Schöll, Albrecht (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster/New York/München/Berlin 2009.
- Feindt, Andreas/Meyer, Hilbert: Kompetenzorientierter Unterricht. In: Die Grundschulzeitschrift 24(2010)237. 28-33.
- Fetz, Reto Luzius/Reich, Karl Helmut/Valentin, Peter: Weltbild, Gottesvorstellung, religiöses Urteil: Welche Beziehung? In: Bucher, Anton (Hg.): Entwicklung von Religiosität. Grundlagen – Theorieprobleme – Praktische Anwendung. Freiburg/Schweiz 1989. 149-158.
- Fetz, Reto Luzius/Reich, Karl Helmut/Valentin, Peter: Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturge-netische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart 2001.
- Finsterbusch, Karin (Hg.): Bibel nach Plan. Biblische Theologie und schulischer Religionsunterricht. Göttingen 2007.
- Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Red.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts für den Abschluss der Sekundarstufe I. Erarbeitet von einer Expertengruppe am Comenius-Institut. Münster 2007.
- Fischer, Dietlind: „... mehrheitlich von positiven Elementen geprägt!“ - Rückblicke auf Religionsunterricht in der Grundschule. In: Kliemann, Peter/Rupp, Hartmut (Hg.): 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben. Stuttgart 2000. 9-20.
- Fischer, Dietlind: Religiöse Kompetenz bei Schüler/innen erkennen. In: Religion unterrichten 6(2009)1. 6-9.

- Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker/Schöll, Albrecht (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Münster 2003.
- Flammer, August/Gasser, Luciana: Strukturgenese. In: Hasselhorn, Marcus/Schneider, Wolfgang: Handbuch der Entwicklungspsychologie. Göttingen 2007. 15-25.
- Flavell, John: Kognitive Entwicklung. Stuttgart 1979.
- Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl., Reinbek 2007.
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines: Was ist qualitative Forschung? In: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl., Reinbek 2007. 13-29.
- Flöter, Ilse: Gott in Kinderherzen und Kinderköpfen. Berlin 2006.
- Fölling-Albers, Maria: ... damit möglichst viel hängen bleibt. Was behalten Kinder vom Unterricht? In: Grundschule 39(2007)5. 6-8.
- Fölling-Albers, Maria/Haider, Michael/Haider, Thomas: Wie rekonstruieren Kinder ihren Unterricht? In: Unterrichtswissenschaft 36(2008)4. 327-345.
- Fölling-Albers, Maria/Schwarzmeier, Katja: Schulische Lernerfahrungen aus der Perspektive von Kindern. Empirische Grundschulforschung mit Methoden der Kindheitsforschung. In: Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (Hg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden 2005. 95-114.
- Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland: Religionsunterricht – NRW. Abmeldungen Konfessionsgebundener Schüler. Schuljahr 2006/2007. (<http://fowid.de/fileadmin/datenarchiv/Religionsunterricht-Abmeldungen-NRW-2006-2007.pdf>; entnommen am 19.08.2009)
- Fowler, James: Stages in Faith Consciousness. In: Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus: Die religiöse Entwicklung des Menschen. Stuttgart 2000. 103-122.
- Fowler, James: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh 1991.
- Freese, Hans-Ludwig: Kinder sind Philosophen. Weinheim 1989.
- Freudenberger-Lötz, Petra: Religiöse Bildung in der neuen Schuleingangsstufe. Religionspädagogische und grundschulpädagogische Perspektiven. Stuttgart 2003.
- Freudenberger-Lötz, Petra: Schatztruhe Religion. Materialien für den fächerverbindenden Unterricht an der neuen Grundschule. Stuttgart 2004 (Bd. 1)/2006 (Bd. 2).
- Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht. Stuttgart 2007.
- Fricke, Michael: ‚Schwierige‘ Bibeltexte im Religionsunterricht. Göttingen 2005.
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl., Weinheim/München 2010.
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje: Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl., Weinheim/München 2010. 437-455.
- Friedrich, Gerhard: Allgemeine Didaktik und Neurodidaktik. Frankfurt 2005.
- Frost, Ursula/Mertens, Gerhard u.a. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaften. Bd. 1. Grundlagen, Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn 2008.
- Fuhs, Burkhard: Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/München 2000. 87-103.
- Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Kognition. Göttingen u.a. 2006.
- Gansen, Peter: Das Denken neu schulen? In: Duncker, Ludwig /Nießeler, Andreas (Hg.): Philosophieren im Sachunterricht. Münster 2005. 29-62.
- Gansen, Peter: Kindliches Denken in symbolischen Kontexten – Kinderphilosophie als Methode der pädagogischen Kindheitsforschung. In: Duncker, Ludwig /Nießeler, Andreas (Hg.): Philosophieren im Sachunterricht. Imagination und Denken im Grundschulalter. Münster 2005. 167-206.
- Gerlach, Sybille: ‚Nachdenklichkeit‘ als Methode des Lernens in der Grundschule. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 2(2003)1. 167-174.
- Gerlach, Sybille: Nachdenklichkeit lernen. München 2003.
- Gerstdorf, Dennis/Lindenberger, Ulman: Vergessen. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Kognition. Göttingen u.a. 2006. 371-378.
- Giest, Hartmut: Zur Entwicklung des begrifflichen Denkens im Grundschulalter. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 37(2003)50. 235-249.
- Gläser-Zikuda, Michaela/Hascher, Tina (Hg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolios in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn 2007.
- Gold, Andreas: Gedächtnis und Wissen. In: Preiser, Siegfried: Pädagogische Psychologie. Weinheim/München 2003. 69-97.
- Gold, Andreas: Lehrstrategien. In: Schneider, Wolfgang/Hasselhorn, Marcus (Hg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen u.a. 2008. 252-255.
- Gold, Andreas: Lernen. In: Preiser, Siegfried: Pädagogische Psychologie. Weinheim/München 2003. 99-124.
- Goldman, Ronald: Religious Thinking from Childhood to Adolescence. London 1964.
- Goswami, Usha: So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung. Bern 2001.
- Götz, Margarete/Müller, Eva (Hg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Wiesbaden 2005.
- Gramzow, Christoph/Liebold, Heike/Sander-Gaiser, Martin (Hg.): Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung. Leipzig 2008.
- Greiner, Ulrike: Der Spur der anderen folgen? Religionspädagogik zwischen Theologie und Humanwissenschaften. Münster 2000.
- Grethlein, Christian/Lück, Christhard: Religion in der Grundschule. Göttingen 2006.
- Grimmit, Michael: Religious Education and Human Development. Essex 1987.
- Groeben, Annemarie von der: Fast Food und Feuerwerk. Über Spracharmut bei 13- bis 15-Jährigen. In: Arens, Ulla/Horstkemper, Marianne (Hg.): Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Schüler 2004. Seelze 2004. 94-97.
- Grom, Bernhard: Religionspsychologie. 3., vollständig überarb. Aufl., München 2007.
- Gruber, Hans: Lernen und Wissenserwerb. Learning and Knowledge Acquisition. In: Schneider, Wolfgang/Hasselhorn, Marcus (Hg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen 2008.
- Grümme, Bernhard: Kindertheologie: Modethema oder Bereicherung für die Religionspädagogik? In: RpB (2006)57. 103-118.
- Grunert, Cathleen/Krüger, Heinz-Hermann: Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen. Opladen 2006.
- Guttenberger, Gudrun/Husmann, Bärbel: Begabt für Religion. Religiöse Bildung und Begabungsförderung. Göttingen 2007.

- Häcker, Thomas: Vielfalt der Portfoliobegriffe. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 3. Aufl., Seelze-Velber 2009. 33-39.
- Halbfas, Hubertus: Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerkommentar. Bd.1. Düsseldorf 1982.
- Halbfas, Hubertus: Thomas Rusters "fällige Neubegründung des Religionsunterrichts"- eine kritische Antwort. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 44(2001)1. 41-52.
- Hanisch, Helmut: Religiöse Begriffsentwicklung als Impuls zur Glaubensentwicklung. In: RL. Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde 2(2003)3. 3-7.
- Hanisch, Helmut: Wunder und Wundergeschichten aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Annäherung. In: Ritter, Werner H./Albrecht, Michaela (Hg.): Zeichen und Wunder. Göttingen 2007. 130-160.
- Hascher, Tina/Astleitner, Hermann: Blickpunkt Lernprozess. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Hascher, Tina (Hg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolios in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn 2007. 25-43.
- Hanisch, Helmut: Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart/Leipzig 1996.
- Hanisch, Helmut/Bucher, Anton: Da waren die Netze randvoll. Göttingen 2002.
- Hanisch, Helmut/Hoppe-Graff: „Ganz normal und trotzdem König“. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht. Stuttgart 2002.
- Hanisch, Helmut/Orth, Gottfried: Glauben entdecken - Religion lernen. Was Kinder glauben. Teil 2. Stuttgart 1998.
- Hanisch, Helmut/Pollack, Detlef: Religion - ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern. Stuttgart/Leipzig 1997.
- Hanisch, Helmut: Die Binnensicht des evangelischen Religionsunterrichts aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. In: Wermke, Michael: Keine Pflicht, aber Kür. Beiträge aus Theologie und Pädagogik. Jena 2007. 247-267.
- Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart 2006.
- Hasselhorn, Marcus/Schneider, Wolfgang: Handbuch der Entwicklungspsychologie. Göttingen 2007.
- Heil, Simone: An Konflikten wachsen. In: Die Grundschulzeitschrift 22(2008)215/216. 8-11.
- Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/München 2000.
- Heinzel, Friederike: Kindheit irritiert Schule - Über Passungsversuche in einem Spannungsfeld. In: Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (Hg.): Schulforschung und Kindheitsforschung - ein Gegensatz? Wiesbaden 2005. 37-54.
- Heinzel, Friederike: Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim 2000. 21-35.
- Heinzel, Friederike: Qualitative Interviews mit Kindern. In: Frieberthäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarb. Aufl., Weinheim/ München 2010. 707-721.
- Heinzel, Friederike: Subjekt und Methode - Wege einer kindzentrierten Grundschulforschung. In: Götz, Margarete/Müller, Eva (Hg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Wiesbaden 2005. 53-67.
- Heizer, Martha: Zur Evaluierung von theologischen qualitativ-empirischen Forschungsprozessen. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 3(2004)2. 37-41. (<http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/>; entnommen am 03.03.2010).
- Helbling, Dominik/Egger, Moni: Über die Grenzen des DIN-A4-Blattes. In: KatBl 131(2006)2. 101-105.
- Hellmich, Frank (Hg.): Lehr-Lernforschung und Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn 2008.
- Hellmich, Frank/Wernke, Stephan (Hg.): Lernstrategien im Grundschulalter. Konzepte, Befunde und praktische Implikationen. Stuttgart 2009.
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten und verbessern. 3. Aufl., Seelze 2004.
- Hennecke, Elisabeth: Jahrgangsübergreifend unterrichten - nicht im Religionsunterricht? In: KatBl 130(2005)4. 276-281.
- Hennecke, Elisabeth: Was lernen Grundschulkinder in ihrem Religionsunterricht? Empirische Untersuchung von Lernprozessen im Religionsunterricht der Grundschule. In: RpB (2009)62. 57-60.
- Henning, Christian/Murken, Sebastian/Nestler, Erich (Hg.): Einführung in die Religionspsychologie. Paderborn/München/Wien/Zürich 2003.
- Hilger, Georg: Aller Anfang ist schwer - Religion im Anfangsunterricht. In: Hilger, Georg/Ritter, Werner H.: Religionsdidaktik Grundschule. München/Stuttgart 2006. 401-408.
- Hilger, Georg: Kinder als Exegeten? Zum Bibelverständnis von Kindern im Grundschulalter. In: Hilger, Georg/Ritter, Werner H.: Religionsdidaktik Grundschule. München/Stuttgart 2006. 192-197.
- Hilger, Georg: Kinder bilden ihre Gottesvorstellungen - Ausdruck einer Kindertheologie? In: Möde, Erwin (Hg.): Den Glauben verantworten. Paderborn 2000. 297-308.
- Hilger, Georg: Korrelationsdidaktik. In: Lexikon der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn 2001. Bd.1. 1106-1111.
- Hilger, Georg: Korrelieren lernen. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. 5. Aufl., München 2008. 319-329.
- Hilger, Georg: Religionsunterricht - ein Fach, das Kinder und Lehrende mögen: Empirische Befunde. In: Hilger, Georg/Ritter, Werner H.: Religionsdidaktik Grundschule. München/Stuttgart 2006. 83-91.
- Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. 5. Aufl., München 2008.
- Hilger, Georg/Reilly, George (Hg.): Religionsunterricht im Abseits? München 1993.
- Hilger, Georg/Ritter, Werner H.: Religionsdidaktik Grundschule. München/Stuttgart 2006.
- Hilger, Georg/Ziebertz, Hans Georg: Wer lernt? Die Adressaten als Subjekte religiösen Lernens. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. 5. Aufl., München 2008. 153-167.
- Hintersteiner, Norbert: Theorien von den Lebensstufen angesichts einer globalisierten Kultur. In: concilium 43(2007)5. 536-546.
- Hopf, Christel: Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl., Reinbek 2007. 349-360.
- Höfle, Corinna: Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 57(2005)3. 295-305.
- Hoy Woolfolk, Anita/Schönplugh, Ute (Übers.): Pädagogische Psychologie. 10. Aufl., München/Boston/San Francisco u.a. 2008.
- Hüther, Gerald/Bonney, Helmut: Neues vom Zappelphilipp. ADS/ADHS verstehen, vorbeugen und behandeln. Düsseldorf 2003.
- Hüther, Gerald: Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. 5. Aufl., Göttingen 2005.
- Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. 7. Aufl., Weinheim/Basel 2008. 203-216.
- Husmann, Bärbel: Das Eigene finden. Eine qualitative Studie zur Religiosität Jugendlicher. Göttingen 2008.
- Husmann, Bärbel: Inszenierung und Unterricht. Oder: Man kann nicht nicht inszenieren. In: Klie, Thomas/Leonard, Silke (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik - Lernorte - Unterrichtspraxis. Stuttgart 2008. 26-37.
- Husmann, Bärbel: Wenn die Mythen wuchern. In: Klasse. Die evangelische Schule 3(2006)2. 16-17.
- Itze, Ulrike/Moers, Edelgard: Theologisieren in der Grundschule. Anleitung und Ideen zum Umgang mit schwierigen Kinderfragen. Buxtehude 2008.
- Jäger, Reinhold S.: Beobachten, beurteilen und fördern. Lehrbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung. Landau 2007. 311-314.

- Jakobs, Monika: Zur religionsdidaktisch-schulpädagogischen Orientierung des Religionsunterrichts. In: RpB (2007)58. 41-52.
- Jessen, Silke: „Man redet viel über Gott und so ...“ Schülermitbeteiligung im Religionsunterricht der Grundschule aus allgemein- und religionsdidaktischer Sicht. Münster 2003.
- Kalloch, Christina: Das Alte Testament im Religionsunterricht der Grundschule. Münster 2001.
- Kalloch, Christina/Kruhöffner, Bettina: Das Alte Testament „unmittelbar“ erschließen? Kritische Anfragen an die bibeldidaktische Konzeption Ingo Baldermanns. Loccumer Pelikan 11(2001)2. 59-64.
- Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete u.a. (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn 2007.
- Kiesow, Hartwig: Jugendliche zwischen Atheismus und religiöser Kompetenz. In: Wermke, Michael: Keine Pflicht, aber Kür. Beiträge aus Theologie und Pädagogik. Jena 2007. 147-171.
- Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a.M. 2002.
- Kirchner, Constanze: Kunstpädagogik für die Grundschule. Bad Heilbrunn 2006.
- Klein, Stephanie: Gottesbilder von Mädchen. Stuttgart 2000.
- Klie, Thomas/Dressler, Bernhard: Performative Religionspädagogik – Rezeption und Diskussion 2002-2008. In: Klie, Thomas/Leonard, Silke (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. Stuttgart 2008. 225-236.
- Klie, Thomas/Leonard, Silke (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. Stuttgart 2008.
- Kliemann, Peter/Rupp, Hartmut (Hg.): 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben. Stuttgart 2000.
- Klieme, Eckard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin 2007.
- Klippert, Heinz: Methoden-Training. 18. Aufl., Weinheim u.a. 2008.
- Klippert, Heinz/Clemens, Erich: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Weinheim u.a. 2008.
- Klock, Andreas: Arm sein in Deutschland. In: Arens, Ulla/Horstkemper, Marianne (Hg.): Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Schüler 2004. Seelze 2004. 116-117.
- Knauf, Tassilo: Einführung in die Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe. 2. Aufl., Frankfurt 2009.
- Knauth, Thorsten: Jungen in der Religionspädagogik. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Pithan, Annabelle/Arzt, Silvia/Jakobs, Monika/Knauth, Thorsten (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh 2009. 72-94.
- Knauth, Thorsten/Leutner-Ramme, Sibylla/Weiße, Wolfram: Religionsunterricht aus Schülerperspektive. Münster/New York/München/Berlin 2000.
- Kompetenzorientiert unterrichten. Neun Beispiele. Arbeitshilfe zum Lehrplan Katholische Religionsunterricht. Hg. v. der Hauptabteilung Schule und Erziehung des Erzbistums Paderborn. Paderborn 2009.
- König, Klaus: Horizontale und vertikale Vernetzung im Unterricht. In: KatBl 135(2010)5. 342-347.
- Kowal, Sabine/O'Connell, Daniel C.: Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl., Reinbek 2007. 437-447.
- Kraml, Martina: Welche Evaluation braucht religiöse Bildung – „braucht“ (religiöse) Bildung Evaluation? In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 3(2004)2. 42-47. (<http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/>; entnommen am 27.04.2007).
- Kränzl-Nagel, Renate/Wilk, Lieselotte: Möglichkeiten und Grenzen standardisierter Befragungen unter besonderer Berücksichtigung der Faktoren soziale und personale Wünschbarkeit. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/München 2000. 59-76.
- Krapp, Andreas/Weidemann, Bernd (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4. Aufl., Weinheim 2001.
- Kröger, Heinz-Hermann: Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1(2006)1. 91-115.
- Kropač, Ulrich: „Da rang mit Jakob ein Mann ...“. Skizze einer dekonstruktiven Bibeldidaktik. In: Bahr, Matthias/Kropač, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt. München 2005. 124-134.
- Kropač, Ulrich: Bibelarbeit in der Postmoderne. Zur Gestalt einer dekonstruktiven Bibeldidaktik. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 48(2005)3. 160-169.
- Kropač, Ulrich: Biblisches Lernen. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. 5. Aufl., München 2008. 385-401.
- Kropač, Ulrich: Schülerinnen und Schüler als „Exegeten“ oder als „Raumfahrer“ im biblischen Zeichenuniversum? Bibeldidaktische Suchbewegungen zwischen Entwicklungspsychologie und Semiotik. In: Adam, Gottfried/Englert, Rudolf/Lachmann, Rainer/Mette, Norbert (Hg.): Bibeldidaktik. Ein Lesebuch. Münster 2006. 152-157.
- Krüger, Heinz-Hermann: Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. 1(2006)1. 91-115.
- Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen 2002.
- Krummheuer, Götz/Naujok, Natalie: Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen 1999.
- Kuld, Lothar: Fördern Bildungsstandards die Qualität von Religionsunterricht? Eine Problemskizze. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 48(2005)4. 223-225.
- Kuld, Lothar: Religionsunterricht im Leben eines Schülers – Vier Thesen zu den Schüleraufsätzen ‚1000 Stunden Religion‘. In: Kliemann, Peter/Rupp, Hartmut (Hg.): 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben. Stuttgart 2000. 21-25.
- Kuld, Lothar: Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glaubens. In: Rendle, Ludwig (Hg.): Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glaubens. Donauwörth 2007. 9-25.
- Kuld, Lothar/Schmid, Bruno (Hg.): Islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg. Münster 2009.
- Kumlehn, Martina: Unterrichtsforschung Religion - Hermeneutische Annäherungen im Spannungsfeld von Verheißung und Versuchung. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6(2007)2.62-66. ([www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-02/](http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-02/); entnommen am 03.09.2008)
- Kunoth, Hilke: Gemeinde, nein danke – Schule, ja bitte. In: Barz, Heiner/Baader, Meike (Hg.): Auf der Suche nach Sinn. Woran Kinder und Jugendliche heute glauben. Schüler 2005. Seelze 2005. 109.
- Kuschel, Ulrike: „Ich find's einfach gut, dass ma' auf der Erde ist!“ Eine empirische Studie zur Weltdeutung von 10- bis 13-Jährigen. Hamburg 2006.
- Ladenthin, Volker: Hirnforschung und Pädagogik – einige Fragen. In: engagement 30(2007)1. 54-56.
- Ladenthin, Volker: Lernen heißt die Welt zu denken. 10 Gedanken zum Lernen. In: engagement 30(2007)1. 44-53.
- Lämmermann, Godwin/Morgenthaler, Christoph/Schori, Kurt/Wegenast, Philipp (Hg.): Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag. Stuttgart/Berlin/Köln 1999.
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. Aufl., Weinheim 2005.
- Landgraf, Michael: Biblische Inhalte im Religionsunterricht. Überlegungen zu einem neuen Bibelcurriculum. In: Finsterbusch, Karin (Hg.): Bibel nach Plan. Biblische Theologie und schulischer Religionsunterricht. Göttingen 2007. 155-173.

- Landtag NRW. Drucksache 14/7331: Wie entwickelt sich der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund an den Bekenntnisschulen? Düsseldorf 19.08.2008.
- Lange, Bernhard: Imagination aus Sicht von Grundschulkindern. In: Mayring, Philipp: Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel 2005. 37-62.
- Langer, Antje: Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl., Weinheim/München 2010. 515-526.
- Lehmann, Christine: Heranwachsende Fragen nach Gott. Neukirchen-Vluyn 2003.
- Link, Christoph: Die Situation des Religionsunterrichts in Deutschland - rechtliche Regelungen und aktuelle Probleme. In: Rinnerthaler, Alfred (Hg.): Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts. Frankfurt 2004. 395-414.
- Lipman, Matthew: Das geheimnisvolle Wesen. Philosophieren mit Kindern. Sankt Augustin 1981.
- Lipski, Jens: Kindern eine Stimme geben. Erfahrungen mit sozialwissenschaftlichen Kinderbefragungen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 18(1998)4. 403-422.
- Lipski, Jens: Zur Verlässlichkeit der Angaben von Kindern bei standardisierten Befragungen. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim 2000. 77-86.
- Lotz, Thomas: Zur Methodologie phänomenologisch-empirischer Theologie. In: Dinter, Astrid/Heimbrock, Heinz-Günter/Söderblom, Kerstin (Hg.): Einführung in die Empirische Theologie. Göttingen 2007. 60-72.
- Lück, Christhard: Beruf Religionslehrer. Leipzig 2003.
- Lück, Christhard: Religionsunterricht an der Grundschule. Studien zur organisatorischen und didaktischen Gestalt eines umstrittenen Schulfaches. Leipzig 2002.
- Lukesch, Helmut: Psychologie des Lernens und Lehrens. Regensburg 2001.
- Lutterbach, Hubertus: Kinder und Christentum. Kulturgeschichtliche Perspektiven auf Schutz, Bildung und Partizipation von Kindern zwischen Antike und Gegenwart. Stuttgart 2010.
- Machowiak, Katja/Lauth, Gerhard W./Spieß, Ralf: Förderung von Lernprozessen. Stuttgart 2008.
- Martens, Ekkehard: Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie. Stuttgart 1999.
- Matthews, Garrett B.: Die Philosophie der Kindheit. Weinheim 1995.
- Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela: Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Aufl., Weinheim/Basel 2008.
- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Aufl., Weinheim/Basel 2002.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. 9. Aufl., Weinheim/Basel 2007.
- Meer, Elke van der: Langzeitgedächtnis. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Kognition. Göttingen u.a. 2006. 346-355.
- Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Münster 2005.
- Mendl, Hans: Kurz gefasst: Advance Organizer. In: KatBl 135(2010)5. 318-319.
- Mendl, Hans: Mehr als Reden über Religion. Die Bedeutung eines performativen Religionsunterrichts. In: Prisma RU (2005)1. 4-16.
- Mendl, Hans: Neuralgische Punkte bei der Diskussion um Bildungsstandards. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 48(2005)4. 239 - 242.
- Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. München 2008.
- Mendl, Hans: Religion inszenieren. Eine Gratwanderung. In: Kirche und Schule 33(2006)10. 3-8.
- Mendl, Hans: Religiöses Wissen – was, wie und für wen? In: KatBl 128(2003)5. 318-325.
- Mendl, Hans: Warum Instruktion nicht unanständig ist. In: KatBl 135(2010)5. 316-321.
- Mette, Norbert: Der Godly-Play-Ansatz von Jerome W. Berryman in der Perspektive der Kindertheologie. In: Bucher, Anton/Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse.“ Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. Stuttgart 2007. 80-90.
- Mette, Norbert: Religionsunterricht am Ort der Schule – Möglichkeiten, Grenzen, Ambivalenzen. In: RpB (2007)58. 5-26.
- Mette, Norbert: Spirituelle Entwicklung und Bildung im Kindesalter. Ein Forschungsprojekt von David Hay und Rebecca Nye. In: Simon, Werner (Hg.): meditatio. Münster 2002. 277-303.
- Mette, Norbert: Zum Stand der Entwicklung von Bildungsstandards im Religionsunterricht. In: Elsenbast, Volker/Fischer, Dietlind (Hg.): Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“. Münster 2007. 24-28.
- Meurer, Thomas: Bibelkunde statt Religionsunterricht? Zu T. Rusters Konzept einer ‚Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis‘. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 44(2001)4. 248-255.
- Meurer, Thomas: Das Fremde unmittelbar oder das Unmittelbare fremd machen? Suchbewegungen in der Bibeldidaktik. In: RpB (2002)49. 3-16.
- Meurer, Thomas: Der ausgelutschte Klassiker. In: Kontexte (2003)1. 4-10.
- Mey, Günter: Den Kindern eine Stimme geben! Aber können wir sie hören? Zu den methodologischen Ansprüchen der neueren Kindheitsforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [OnlineJournal], 2(2001)2. (<http://qualitative-research.net/fqs/fqs.htm>; entnommen am 10.09.2007).
- Michalke-Leicht, Wolfgang: Evaluation von Kompetenzen im Religionsunterricht. Möglichkeiten und Perspektiven. In: Religionsunterricht heute 3(2007)1. 18-21.
- Mielke, Rosemarie: Psychologie des Lernens. Stuttgart/Berlin/Köln 2001.
- Mietzel, Gerd: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 8. Aufl., Göttingen 2007.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kompetenzorientierung – Eine veränderte Sichtweise auf das Lehren und Lernen in der Grundschule. Düsseldorf/Frechen 2008 (Schule in NRW Nr. 9043).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Grundschule. Frechen/Düsseldorf 2008. (Schule in NRW Nr. 1012).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.): Ausbau und Finanzierung des Ausbaus von Ganztagssschulen, Ganztagsangeboten und pädagogischer Übermittagsbetreuung in Primarbereich und Sekundarstufe I. Eine Bestandsaufnahme. ([http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Ganztagsbetreuung/Schulpolitische\\_Erfolge.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Ganztagsbetreuung/Schulpolitische_Erfolge.pdf); entnommen am 21.08.2009).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2008/09. Statistische Übersicht 369. April 2009. ([http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2008\\_09/StatUebers.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2008_09/StatUebers.pdf); entnommen am 21.08.2009);
- Möde, Erwin (Hg.): Den Glauben verantworten. Paderborn 2000.
- Modul LERNEN. Hg. v. Arbeitsstelle Fernstudium EKD. Gelnhausen 2007.
- Möller, Kornelia: Impulse für künftige Entwicklungen in der grundschulbezogenen Forschung. In: Panagiotopoulou, Argyro/Brügelmann, Hans: Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Opladen 2003. 247-250.
- Moran, Gabriel: Alternative Bilder der Entwicklung zur religiösen Lebensgeschichte des Individuums. In: Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus: Die religiöse Entwicklung des Menschen. Stuttgart 2000. 159-174.



- Moschner, Barbara/Wagener, Ute/Anschütz, Andrea/Wernke, Stephan: Kinder als Forschungssubjekte – Beispiele für Methoden-triangulation. In: Hellmich, Frank (Hg.): Lehr- und Lernforschung und Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn 2008. 265-279.
- Mühlberger, Christine: Wie die Sonne in das Land Malon kam. 6. Aufl., Landshut 1998.
- Müller, Peter: Schlüssel zur Bibel. Eine Einführung in die Bibeldidaktik. Stuttgart 2009.
- Neuhaus, Cordula: Das hyperaktive Kind und seine Probleme. Ravensburg 2002.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Katholische Religion. Hannover 2006.
- Niehl, Franz Wendel: Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege. München 2006.
- Niehl, Franz Wendel: Warum hat David keine Angst? Oder: Unter welchen Bedingungen fördern biblische Texte identitätsorientiertes Lernen? In: Religionsunterricht an höheren Schulen 45(2002)5. 310-315.
- Nipkow, Karl Ernst: Kompetenzansatz und Bildung - Notwendigkeit und Grenze des Lehrens - bildendes Lernen - elementarisierender Unterricht. In: Seminar 13(2007)4. 35-51.
- Nye, Rebecca: Godly Play. Narrative Einführung in einen neuen religionsdidaktischen Ansatz. In: Christenlehre Religionsunterricht Praxis 56(2003)4. 58-60.
- Nye, Rebecca: Spiritualität, Religion, Kinder. Beobachtungen aus englischer Perspektive. In: Christenlehre Religionsunterricht Praxis 55(2002)4. 7-13.
- Oberthür, Rainer: Kinder fragen nach Leid und Gott. München 1998.
- Oberthür, Rainer: Kinder und die großen Fragen. München 1995.
- Oberthür, Rainer: Wo ist das Kind, das ich gewesen? Was bleibt von vier Jahren Religionsunterricht in der Grundschule? In: KatBl 131(2006)2. 82-85.
- Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen 2008.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. 6., vollständig überarb. Aufl., Weinheim/Basel 2008.
- Oser, Fritz: Mystische und psychologische Stufen der religiösen Entwicklung: inkompatibel, analog, ergänzungsbedürftig? Ein spekulativer Vergleich. In: Simon, Werner (Hg.): meditatio. Münster 2002. 67-80.
- Oser, Fritz: Theologisch denken lernen. Zum Aufbau kognitiver Strukturen im Religionsunterricht. Olten/Freiburg im Breisgau 1975.
- Oser, Fritz/Gmünder, Paul: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Gütersloh 1996. (Original 1984).
- Oser, Fritz/Gmünder, Paul: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. In: Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus: Die religiöse Entwicklung des Menschen. Stuttgart 2000. 123-122.
- Oser, Fritz/Reich, Karl Helmut: Wie Kinder und Jugendliche gegensätzliche Erklärungen miteinander vereinbaren. In: Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.): Die religiöse Entwicklung des Menschen. Stuttgart 2000. 216-225.
- Paulson, Leon F./Meyer, Carol A.: What makes a Portfolio a Portfolio? In: Educational Leadership 48(1991)5. 60-63. zit. n.: Häcker, Thomas: Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. 3. Aufl., Seelze-Velber 2009. 33-39.
- Pekrun, Reinhard/Schiefele, Ulrich: Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen/Bern/Toronto u.a. 1996. 153-180.
- Petermann, Hans-Bernhard: Wie können Kinder Theologen sein? Bemerkungen aus philosophischer Perspektive. In: Büttner, Gerhard/Rupp, Hartmut (Hg.): Theologisieren mit Kindern. Stuttgart/Berlin/Köln 2002. 95-127.
- Petzold, Klaus: Religion und Ethik hoch im Kurs. Leipzig 2003.
- Pfeifer, Anke: Gleichnisse im Religionsunterricht der Grundschule?! In: KatBl 134(2009)5. 340-346.
- Pfeifer, Anke: Wie Kinder Metaphern verstehen. Semiotische Studien zur Rezeption biblischer Texte im Religionsunterricht der Grundschule. Münster 2002.
- PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres. Hg. v. Pisa-Konsortium Deutschland (Manfred Prenzel, Jürgen Baumert u.a.). Münster/New York/München/Berlin 2006.
- Pithan, Annabelle/Arzt, Silvia/Jakobs, Monika/Knauth, Thorsten (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh 2009.
- Porzelt, Burkard: Grundlegung religiöses Lernen. Bad Heilbrunn 2009.
- Porzelt, Burkard: Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik. In: Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Probleme. Münster 2000. 63-81.
- Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Probleme. Münster 2000.
- Prange, Klaus: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn 2005.
- Preiser, Siegfried: Pädagogische Psychologie. Weinheim/München 2003.
- Prenzel, Annedore/Thiel, Maren: In den Paradoxien der Schule - Kinderbefragungen zu einem Instrument der Selbstevaluation von Schulleistungen. In: Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (Hg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden 2005. 115-138.
- Prokopf, Andreas/Ziebertz, Hans-Georg: Abduktive Korrelation - Eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik? In: RpB (2000)44. 19-50.
- Pütz, Tanja: „... dann höre ich nur noch auf mich“ Kinder berichten über Erfahrungen von „Polarisation der Aufmerksamkeit“. In: Bucher, Anton/Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse.“ Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. Stuttgart 2007. 103-110.
- Pyysiäinen, Ilkka: How Religion works. Towards a New Cognitive Science of Religion. Leiden u.a. 2001
- Ramseger, Jörg: Religion, Ethik und Philosophie für alle Kinder! Eine Entgegnung auf Schladoth und Wittenbruch. In: Die Grundschulzeitschrift 105(1997)11. 56-60.
- Reich, Eberhard: Denken und Lernen. Hirnforschung und pädagogische Praxis. Darmstadt 2005.
- Reich, Helmut: Religiöse und wissenschaftliche Weltbilder. Entwicklung einer komplementären Betrachtungsweise in der Adoleszenz. In: Unterrichtswissenschaft 15(1987)3. 332-343.
- Reich, K. Helmut: Spiritualität von Kindern: Wie können wir sie erfassen und was daraus lernen? In: Transpersonale Psychologie und Psychotherapie 6(2000)2. 79-87.
- Reis, Olaf: Ich als Held. Resilienz in der Risikogesellschaft. In: Arens, Ulla/Horstkemper, Marianne (Hg.): Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Schüler 2004. Seelze 2004. 113-115.
- Rendle, Ludwig (Hg.): Was heißt religiöses Lernen? Religionsunterricht zwischen den Bildungsstandards und der Unverfügbarkeit des Glaubens. Donauwörth 2007.
- Riegel, Ulrich: Schwerpunkte aktueller religionspädagogischer Forschung im deutschsprachigen Raum. Ein Literaturbericht. In: RpB (2008)59. 93-108.
- Rinnerthaler, Alfred (Hg.): Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts. Frankfurt 2004.
- Ritter, Werner H.: Kinder und Schöpfung. In: Hilger, Georg/Ritter, Werner H.: Religionsdidaktik Grundschule. München/Stuttgart 2006. 222-223.

- Ritter, Werner H.: Religiöse Pluralisierung, Individualisierung und veränderte Kindheit. In: Hilger, Georg/Ritter, Werner H.: Religionsdidaktik Grundschule. München/Stuttgart 2006. 28-41.
- Ritter, Werner H./Albrecht, Michaela (Hg.): Zeichen und Wunder. Göttingen 2007.
- Ritter, Werner H./Hanisch, H./Nestler, E. u.a.: Leid und Gott. Göttingen 2006.
- Rizzuto, Ana-Maria: The Birth of the Living God. Chicago/London 1979.
- Roebben, Bert: Narthikales religiöses Denken. In: RpB (2008)60. 31-43.
- Roose, Hanna: Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität. In: Loccumer Pelikan 16(2006)3. 109-115.
- Rost, Detlef H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3., überarb. u. erweiterte Aufl., Weinheim/Basel/Berlin 2006.
- Rost, Detlef H./Sparfeldt, Jörn R./Peipert, Dominique: Die Beurteilung empirisch-pädagogischer Studien - eine Checkliste. In: Hellmich, Frank (Hg.): Lehr- und Lernforschung und Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn 2008. 169-186.
- Rothgangel, Martin/Fischer, Dietlind (Hg.): Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung. 2., durchges. Aufl., Münster 2005.
- Rupp, Hartmut: Die Bibel im kompetenzorientierten Religionsunterricht. In: Finsterbusch, Karin: Bibel nach Plan. Biblische Theologie und schulischer Religionsunterricht. Göttingen 2007. 183-193.
- Rupp, Hartmut: Verarbeiten, Vernetzen, Wiederholen, Üben. Ein Beitrag zum kompetenzorientierten Lernen. In: Feindt, Andreas/Elsenbast, Volker/Schreiner, Peter/Schöll, Albrecht (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster/New York/München/Berlin 2009. 211-221.
- Rupp, Hartmut/Meier, Gernot: Alina, Tim & Co. Individuelle Religiosität im Religionsunterricht. In: Gramzow, Christoph/Liebold, Heike/Sander-Gaiser, Martin (Hg.): Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung. Leipzig 2008. 209-222.
- Rupp, Hartmut/Scheilke, Christoph (Hg.): Bildung in Schule und Gemeinde. Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit. Stuttgart 2006.
- Ruster, Thomas: Die Welt verstehen ‚gemäß der Schriften‘. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 43(2000)3. 189-203.
- Saint-Exupéry, Antoine de: Der kleine Prinz. Bad Salz 1950.
- Sajak, Peter (Hg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht. Perspektiven für ein neues Instrument im RU. Münster 2007.
- Sander-Gaiser, Martin: Neue Lerntheorien und ihre Relevanz für den kompetenzorientierten Religionsunterricht. In: Gramzow, Christoph/Liebold, Heike/Sander-Gaiser, Martin (Hg.): Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung. Leipzig 2008. 73-92.
- Sautermeister, Jochen: Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Norderstedt 2006.
- Schambeck, Mirjam: Bibeltheologische Didaktik. Göttingen 2009.
- Schambeck, Mirjam: Bildung ist mehr als Kompetenzen und Qualifikationen. Ein religionspädagogischer Diskussionsbeitrag zur Debatte um Bildungsstandards. In: RpB (2005)55. 37-50.
- Schambeck, Mirjam: Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung. Würzburg 2006.
- Scheidler, Monika: Religionsunterricht in einem atheistischen Umfeld. Religionspädagogische Situation und Perspektiven in Ostdeutschland. In: Internationale Katholische Zeitschrift. Communio 35(2006)3. 241-255.
- Scheunpflug, Annette: Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin 2001.
- Scheunpflug, Annette: Erinnern und Vergessen. Biologische Grundlagen des Lernens. In: Gesellschaft für Religionspädagogik/Deutscher Katecheten-Verein (Hg.): Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Neukirchen-Vluyn 2005. 418-423.
- Scheunpflug, Annette: Gefühle als Helfer. In: Becker, Gerold/Behnken, Imbke/Gropengieper, Harald/Neuß, Norbert (Hg.): Lernen. Wie sich Kinder und Jugendliche Wissen und Fähigkeiten aneignen. Schüler 2006. Seelze 2006. 34-36.
- Schilling, Susanne R./Sparfeldt, Jörn R./Pruisen, Christiane (Hg.): Aktuelle Aspekte pädagogisch-psychologischer Forschung. Münster 2005.
- Schladoth, Paul/Wittenbruch, Wilhelm: Grundschule der Zukunft - ohne Religionsunterricht? Erste Stellungnahmen zum Konzept eines zukünftigen Lernbereichs Religion - Ethik - Philosophie in der Primarstufe. In: Die Grundschulzeitschrift 105(1997)11. 52-55.
- Schladoth, Paul/Wittenbruch, Wilhelm: Religionsunterricht - Dienst am Kind. In: Die Grundschulzeitschrift 106(1997)11. 52-53.
- Schmid, Hans: Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht. München 1997.
- Schmid, Hans: Mehr als Reden über Religion. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 45(2002)1. 2-10.
- Schmid, Hansjörg: Wie der islamische Religionsunterricht die Gesellschaft verändert. In: KatBl 135(2010)2. 136-141.
- Schmidt, Heinz: ‚1000 Stunden Religion‘ – aus der Perspektive des Lehrplans. In: Kliemann, Peter/Rupp, Hartmut (Hg.): 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben. Stuttgart 2000. 31-39.
- Schneider, Wolfgang/Hasselhorn, Marcus (Hg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen 2008.
- Schneider, Wolfgang/Knopf, Monika (Hg.): Entwicklung, Lehren und Lernen. Göttingen/Bern/Toronto u.a. 2003.
- Schnotz, Wolfgang: Aufbau von Wissensstrukturen. Weinheim 1994.
- Schnotz, Wolfgang: Pädagogische Psychologie. Workbook. Weinheim 2006.
- Schobert, Ingrid: Glauben-Lernen heißt eine Sprache lernen. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 45(2002)1. 20-31.
- Schori, Kurt: Religiöses Lernen und kindliches Erleben. Eine empirische Untersuchung religiöser Lernprozesse bei Kindern im Alter von vier bis acht Jahren. Stuttgart 1998.
- Schüle, Frieder/Wolf, Dagmar/Boueke, Dietrich: Mündliche und schriftliche Erzähltexte von Kindern und Erwachsenen. In: Baumann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (Hg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen 1995. 243-269.
- Schulte, Andrea: Die Bedeutung der Sprache in der religionspädagogischen Theoriebildung. Frankfurt 2001.
- Schulte, Andrea: Religion an Thüringer Grundschulen. In: Wermke, Michael: Keine Pflicht, aber Kür. Beiträge aus Theologie und Pädagogik. Jena 2007. 191-207.
- Schulte, Andrea: Religion und der Bildungsauftrag der Schule. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Religion und Bildung. Orte, Medien und Experten religiöser Bildung. Gütersloh 2008. 35-42.
- Schweitzer, Friedrich: Den Anfang schon verpasst? Religiöse Bildung in der Kindheit. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Religion und Bildung. Orte, Medien und Experten religiöser Bildung. Gütersloh 2008. 23-28.
- Schweitzer, Friedrich: Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren. Neukirchen-Vluyn 2008.
- Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. 5., Aufl., Gütersloh 2004.
- Schweitzer, Friedrich: Religionsunterricht erforschen: Aufgaben und Möglichkeiten empirisch religionsdidaktischer Forschung. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6(2007)2. 3-6. ([www.theo-web.de/zeitschrift/](http://www.theo-web.de/zeitschrift/); entnommen am 01.03.2009).
- Schweitzer, Friedrich: Religiöse Entwicklung als Differenzkriterium religiöser Bildung: Überlegungen zu einer Religionspädagogik der Altersstufen. In: Frost, Ursula/Mertens, Gerhard u.a. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaften. Bd. 1. Grundlagen, Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn 2008. 835-843.
- Schweitzer, Friedrich: Was ist und wozu Kindertheologie? In: Bucher, Anton/Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): „Im Himmelreich ist keiner sauer.“ Kinder als Exegeten. Stuttgart 2003. 9-18.

- Schweitzer, Friedrich/Elsenbast, Volker/Scheilke, Christoph Th. (Hg.): Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow. Gütersloh 2008.
- Schweitzer, Friedrich/Schlag, Thomas (Hg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert. Gütersloh/Freiburg 2004.
- Seel, Norbert: Psychologie des Lernens. 2. Aufl., München 2003.
- Seiler, Thomas Bernhard/Hoppe-Graff, Siegfried: Stufentheorien, Strukturgenese und die Emergenz einer intuitiven religiösen Theorie. In: Bucher, Anton (Hg.): Entwicklung von Religiosität. Grundlagen – Theorieprobleme – Praktische Anwendung. Freiburg/Schweiz 1989. 77-102.
- Simon, Werner (Hg.): meditatio. Münster 2002.
- Simon, Werner: Der besonderen Situation angepasst. Schulischer Religionsunterricht in den ostdeutschen Bundesländern. In: Herder Korrespondenz 57(2003)11. 564-568.
- Simon, Werner: Wie geht Religion lernen in der Schule? In: KatBl 132(2007)5. 371-378.
- Slezak, Ulrike: Religiöse Erziehung. Biographische Studien nach Oser/Gmünder und religionspädagogische Konsequenzen. Kassel 2008.
- Sodian, Beate: Entwicklung des Denkens. In: Hasselhorn, Marcus/Schneider, Wolfgang: Handbuch der Entwicklungspsychologie. Göttingen 2007. 244-254.
- Sodian, Beate: Entwicklung des Denkens. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. 6., vollständig überarb. Aufl., Weinheim/Basel 2008. 436-479.
- Sodian, Beate/Körber, Susanne: Entwicklung des naturwissenschaftlichen Denkens. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete u.a. (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn 2007. 348-353.
- Solso, Robert L.: Kognitive Psychologie. Heidelberg 2005.
- Spitzer, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. München 2007.
- Spitzer, Manfred: Wie lernt das Gehirn? In: Schule NRW 1(2006)11. 38-42.
- Spreckelsen, Kay/Möller, Kornelia/Hartinger, Andreas (Hg.): Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2002.
- Steffen, Imke: Maria, Laura und was sie vom Unterricht behalten. In: Grundschule 39(2007)5. 22-23.
- Steinebach, Christoph: Pädagogische Psychologie. Lehren und Lernen über die Lebensspanne. Stuttgart 2003.
- Steiner, Gerhard: Lernen. 20 Szenarien aus dem Alltag. 3., korrig., Aufl. Bern 2001.
- Steinke, Ines: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl., Reinbek 2007. 319-331.
- Steinkühler, Martina: Welchen Gott der Bibel muten wir Kindern zu? In: Loccumer Pelikan 15(2005)3. 116-120.
- Stelzer, Tanja: Ich will doch nur spielen. In: ZEIT Magazin vom 30.07.2009. 10-14.
- Stern, Elsbeth: Entwicklung im Kopf - Subjektive Bedeutung und aktive Kinder. In: Arens, Ulla/Horstkemper, Marianne (Hg.): Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Schüler 2004. Seelze 2004. 10-13.
- Stern, Elsbeth: Wie viel Hirn braucht die Schule? Chancen und Grenzen einer neuropsychologischen Lehr-Lern-Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 50(2004)4. 531-538.
- Stern, Elsbeth/Hardy, Ilonca: Anspruchsvolle Lernaufgaben. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Hacker, Hartmut u.a. (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 2. Aufl., Bad Heilbrunn 2005. 396-402.
- Stock, Alex: Umgang mit theologischen Texten. Einsiedeln 1974.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet: Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996.
- Streib, Heinz: Kinder und Jugendliche - religiöse Erziehung und Entwicklung. In: Schweitzer, Friedrich/Elsenbast, Volker/Scheilke, Christoph Th. (Hg.): Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow. Gütersloh 2008. 39-54.
- Szagun, Anna-Katharina: Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, in die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena 2006.
- Szagun, Anna-Katharina/Fiedler, Michael: Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena 2008.
- Tamminen, Kalevi: Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend. Frankfurt 1993.
- Terhart, Ewald: Grundschularbeit als Beruf. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Hacker, Hartmut u.a. (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 2. Aufl., Bad Heilbrunn 2005. 129-140.
- Theißen, Gerd: Zur Bibel motivieren. Gütersloh 2003.
- Tücke, Manfred: Psychologie in der Schule – Psychologie für die Schule. 4., überarb. und erw. Aufl., Münster 2005.
- Tzscheetzsch, Werner: Die Bildungsherausforderung: Religionsunterricht und Schulpastoral als Aufgaben der Kirche. In: Burkard, Joachim/Wehrle, Paul (Hg.): Schulkultur mitgestalten. Pastorale Anregungen und Modelle. Freiburg 2005. 102-111.
- Tzscheetzsch, Werner: Die spirituelle Dimension religiöser Bildung. In: Frost, Ursula/Mertens, Gerhard u.a. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaften. Bd. 1. Grundlagen, Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn 2008. 821-824.
- Vaterrodt-Plünnecke, Bianca/Bredenkamp, Jürgen: Gedächtnis: Definitionen, Konzeptionen, Methoden. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Kognition. Göttingen u.a. 2006. 297-306.
- Vogel, Walter: Gerne Religion unterrichten? Religion gerne unterrichten! Empirische Daten – Probleme – Strategien. Norderstedt 2004.
- Walper, Sabine: Leben nach der Trennung. In: Arens, Ulla/Horstkemper, Marianne (Hg.): Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Schüler 2004. (2004). 110-112.
- Walper, Sabine: Sozialisation und Armut. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. 7. Aufl., Weinheim/Basel 2008. 203-216.
- Weinert, Franz E. (Hg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen/Bern/Toronto u.a. 1996.
- Wellenreuther, Martin: Forschungsbasierte Schulpädagogik. Anleitung zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis. Baltmannsweiler 2009.
- Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler 2008.
- Wellenreuther, Martin: Wie Lehrer Schüler fördern können. In: KatBl 135(2010)5. 322-329
- Wermke, Michael (Hg.): Bildungsstandards und Religionsunterricht. Perspektiven aus Thüringen. Jena 2005.
- Wermke, Michael: Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler. Jena 2006.
- Wermke, Michael: Keine Pflicht, aber Kür. Beiträge aus Theologie und Pädagogik. Jena 2007.
- Wermke, Michael: Strukturen eines fortgeschriebenen Lehrplans, aus der Perspektive der aktuellen bildungspolitischen Debatte. In: Wermke, Michael (Hg.): Bildungsstandards und Religionsunterricht. Perspektiven aus Thüringen. Jena 2005. 51-65.
- Wimmer, Heinz: Zur Entwicklung des Verstehens von Erzählungen. Bern 1982.
- Wischnowsky, Marc: Das Alte Testament "historisch-kritisch" erschließen? In: Loccumer Pelikan 11(2001)4. 171-174.
- World Vision Kinderstudie: Kinder in Deutschland 2007. Frankfurt 2007.

- Wright, Andrew: Erfahren, Kreieren oder Entdecken? Eine Erkundung widersprüchlicher Konzepte spiritueller Pädagogik im Vereinigten Königreich. In: Bucher, Anton/Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse.“ Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. Stuttgart 2007. 37-49.
- Ziebertz, Hans-Georg: Methodologische Multiperspektivität angesichts religiöser Umbrüche. In: Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Probleme. Münster 2000. 29-44.
- Ziebertz, Hans-Georg/Riegel, Ulrich: Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher. Gütersloh/München/Freiburg 2008.
- Zimmer, Hubert D./Kaernbach, Christian: Ikonischer und auditiver Speicher. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Kognition. Göttingen u.a. 2006. 334-339.
- Zimmer, Hubert D.: Repräsentation und Repräsentationsformate. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Kognition. Göttingen u.a. 2006. 329.
- Zimmermann, Mirjam: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Neukirchen-Vluyn 2010.
- Zimmermann, Mirjam: Methoden der Kindertheologie. Zur Präzisierung von Forschungsdesigns im kindertheologischen Diskurs. In: Theo-Web 5(2006)1. 99-125. (<http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2006-01>; entnommen am 09.03.2010).
- Zusammenstellung: Schulische Gewaltforschung. In: Die Grundschulzeitschrift. 22(2008)215/216. 20.
- Zwergel, Herbert: Bildungsstandards und RU- ein kritischer Blick. In: KatBl 133(2008)6. 447-454.
- Zwergel, Herbert: Höchste Stufen religiöser Entwicklung: Kritische Rückfragen. In: Bucher, Anton (Hg.): Entwicklung von Religiosität. Grundlagen – Theorieprobleme – Praktische Anwendung. Freiburg/Schweiz 1989. 51-64.
- Zwergel, Herbert: Zur emotionalen Verankerung religiöser Lernprozesse. In: RpB 33(1994). 40-60.

## 11.2 Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Die Struktur des Arbeitsgedächtnisses  
aus: Wellenreuther, Martin: Forschungsbasierte Schulpädagogik. Anleitung zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis. Baltmannsweiler 2009. 11.
- Abb. 2: Aufbau des Gedächtnisses  
aus: Machowiak, Katja/Lauth, Gerhard W./Spieß, Ralf: Förderung von Lernprozessen. Stuttgart 2008. 25.
- Abb. 3: InesNDB, 1.  
Abb. 4: JakobNDB, 14.  
Abb. 5: Foto einer Interviewsituation: ausgelegte Gedächtnishilfen und Gefühlskärtchen  
Abb. 6: LukasNDB, 45.  
Abb. 7: LukasNDB, 19.  
Abb. 8: LukasNDB, 13.
- Abb. 9: SarahNDB, 31.  
Abb. 10: SarahNDB, 27.  
Abb. 11: SarahNDB, 68.  
Abb. 12: SarahNDB, 11.
- Abb. 13: KasparNDB, 84.  
Abb. 14: KasparNDB, 19.  
Abb. 15: KasparNDB, 13.  
Abb. 16: KasparNDB, 60.  
Abb. 17: KasparNDB, 82.
- Abb. 18: JanaNDB, 62.  
Abb. 19: JanaNDB, 5.  
Abb. 20: JanaNDB, 14.
- Abb. 21: InesNDB, 261.  
Abb. 22: InesNDB, 41.  
Abb. 23: InesNDB, 60.  
Abb. 24: InesNDB, 95.
- Abb. 25: JakobNDB, 20.  
Abb. 26: Jakob NDB, 14.
- Abb. 27: HannahNDB, 67.  
Abb. 28: HannahNDB, 93.  
Abb. 29: HannahNDB, 14.
- Abb. 30: LeonNDB, 91.  
Abb. 31: LeonNDB, 87.  
Abb. 32: LeonNDB, 84.  
Abb. 33: Leon NDB, 14.  
Abb. 34: Leon NDB, 34.

## **12. Anhang**

12.1 Erzählvorlage: Wie die Sonne in das Land Malon kam

12.2 Erzählvorlage: Der Fisch Emil

12.3 Erzählvorlage: Fisch ist Fisch

12.4 Erzählvorlage: Die Blinden und die Sache mit dem Elefanten

## 12.1 Erzählvorlage: Wie die Sonne in das Land Malon kam

### Wie die Sonne in das Land Malon kam

Das Land Malon lag hinter sehr hohen Bergen versteckt. Niemals stieg die Sonne über die Bergspitzen. So war es in diesem Land immer Nacht, stockdunkle Nacht. Alle Malonen - so hießen die Einwohner dieses Landes - lebten im Dunkeln.

Die Malonen trugen immer Windlichter mit sich herum. So hatten sie wenigstens ein wenig Helligkeit in ihrer Finsternis. Die Malonen waren eigenartige Leute. Jeder von ihnen wohnte ganz allein in einem Haus. Und jedes Haus war von einer hohen Mauer umgeben. Kein Malone mochte den anderen leiden, keiner war mit einem anderen befreundet. Jeder war Feind des anderen. So war Dunkelheit auch in ihren Herzen.

Eines Tages kam ein Wanderer nach Malon. Die Malonen waren darüber sehr verwundert. Keiner von ihnen konnte sich erinnern, dass jemals ein Fremder zu ihnen gekommen war. Auch der Wanderer war erstaunt über die eigenartigen Leute und über das Land, in dem keine Sonne schien und es immer dunkel war wie in der Nacht. So fragte er die Malonen: „Wo ist denn bei euch die Sonne?“ Doch keiner konnte ihm darauf eine Antwort geben. „Die Sonne - was ist denn das?“ fragten alle.

Da fing der Wanderer an zu erzählen: „Die Sonne ist wie eine helle, gelbe Scheibe. Jeden Morgen steigt sie leuchtend am Himmel auf. Ihre Strahlen wecken alle Vögel und Tiere, alle Pflanzen und Blumen. Auch die Menschen wachen voll Freude auf: „Heute scheint wieder die Sonne“, sagen sie und freuen sich. Der Wanderer erzählte noch viel über die Sonne. Da kamen die Malonen aus ihren Häusern mit den hohen Mauern heraus. Sie bauten ein großes Haus, ein Versammlungshaus, in dem alle rund um den Wanderer zusammenkamen. Da saßen sie und hörten zu. Sie bekamen ein Verlangen, eine Sehnsucht nach der Sonne, nach Helligkeit, nach Wärme, nach Geborgenheit und Freundschaft. Sie wollten erlöst werden von ihrer Dunkelheit. Aber es blieb dunkel.

Nach einiger Zeit zog auch der Wanderer wieder fort. Die Malonen waren sehr traurig darüber: Wer sollte ihnen jetzt von der Sonne erzählen? Was sollten sie tun? Wieder jeder in sein dunkles Haus hinter der hohen Mauer verschwinden? Nein, das wollten sie nicht mehr. Sie wollten beisammen sein, miteinander reden und essen, einander helfen. Und vor allem wollten sie zusammen nach der Sonne rufen, jeden Tag. So sehr sehnten sie sich nach der Sonne.

Jeden Tag riefen sie nach der Sonne. Und da passierte das Wunder: Eines Morgens wurde es hell und heller in ihrem Haus. Sie dachten: Was ist das nur? Da sahen sie hinter den Bergen eine leuchtende Scheibe emporsteigen. Die Scheibe leuchtete zuerst rot wie Feuer, dann wurde sie gelb, und als sie hoch am Himmel stand, glänzte sie wie pures Gold.

Da riefen die Malonen alle durcheinander: Schaut, das ist sie! Das ist die Sonne. Sie umarmten sich und küssten sich vor Freude. Sie jubelten und tanzten und feierten ein Fest.

Quelle: Christine Mühlberger: Wie die Sonne in das Land Malon kam. 6. Aufl. Landshut 1998.

## 12.2 Erzählvorlage: Der Fisch Emil

### Der Fisch Emil oder Wo ist Gott?

Es war einmal ein kleiner Fisch, der hieß Emil. Emil hatte mal von irgendwoher gehört, dass Fische zum Leben Wasser brauchen. Aber er hatte es noch nie gesehen, das Wasser.

Darum brach er auf und wollte das Wasser suchen, von dem mancher sagte, dass es zum Leben notwendig sei.

Aber kein Fisch konnte ihm sagen, wo das Wasser war.

Schließlich schwamm Emil zu seinem Freund Dagobert, der Kaulquappe. „Was suchst du?“ fragte ihn Dagobert, die Kaulquappe. „Wasser? Wasser gibt es hier nicht! Hier gibt es nur Steine und Muscheln, grüne Algen und Sand. Aber Wasser habe ich noch nie gesehen. Und ich bin schon ziemlich lange in der Gegend hier.“

Dann überlegte er und sagte: „Am besten, du schwimmst zu Kuno, dem Wels. Weißt du, dem Fisch mit dem Fisch mit dem dicken Kopf und dem breiten Schnurrbart. Kuno ist viel im Meer herumgekommen. Der weiß sicher, wo es Wasser gibt.“

So machte sich der kleine Fisch Emil auf und schwamm, bis er endlich zur Höhle von Kuno, dem Wels, kam. Er schwamm mit dem Kopf zweimal gegen den Eingang der Höhle. Da schob sich ein dicker Kopf, ein breiter Schnurrbart und zwei gutmütige Fischaugen hervor und fragte: „Was willst du?“ „Guten Tag, Kuno!“ antwortete Emil. „Also, ich heiße Emil und bin ziemlich lange unterwegs. Denn ich suche Wasser. Aber keiner kann es mir zeigen, da dachte ich ...“

„Das Wasser ist vor dir“ unterbrach ihn Kuno, der Wels. „Aber vor mir, da bist du doch!“ widersprach Emil, und er schaute noch ein bisschen nach rechts und nach links, aber außer dem Eingang der Höhle und ein paar Muscheln war da nichts zu sehen. „Das Wasser ist auch hinter dir!“ sagte Kuno. Aber als Emil sich umdrehte, konnte er nichts entdecken außer einem Heringsschwarm.

„Ich verstehe dich nicht!“ sagte Emil verzweifelt, „ich glaube, du willst mich zum Narren halten!“ „Nein, nein!“ meinte Kuno gutmütig. Dann fuhr er fort: „Du bist noch sehr jung, Emil. Also, wenn du wissen willst, was Wasser ist und wo es ist, ja, dann musst du zum großen Meerschloss schwimmen, dort triffst du den alten Wal Waldo, aus dem letzten Ozean, der kann dir weiterhelfen. Aber sei vorsichtig, die Reise ist lang und gefährlich!“

Emil verabschiedete sich von Kuno und machte sich auf den Weg zum Meerschloss. Sieben Tage und sieben Nächte schwamm er, bis er zu einem riesigen, grünbewachsenen Unterwasserschloss kam.

Die Pforte stand auf und Emil schwamm mutig hindurch.

Da sah er vor der großen Schlosstreppe ein großes schwarzes Ungeheuer mit Zähnen so groß wie Gartenzaunlatten und einem Bauch so groß wie eine Scheune.

Er erschrak und wollte schnell fort schwimmen, aber das Ungeheuer hatte ihn bereits gesehen.

„Du musst Emil sein, der kleine Fisch, der das Wasser sucht!“ brummte es, „ich habe schon auf dich gewartet!“

„Und du, wer bist du?“ fragte Emil mit leichtem Zittern in der Stimme. „Ich bin Waldo, der Wal. Ich werde dir zeigen, wo das Wasser ist und warum die Leute sagen, es sei lebensnotwendig. Leg dich auf meinen Rücken. Aber schmiege dich fest an!“

Emil tat es und darauf begann der Wal, höher zu steigen und immer höher und immer schneller nach oben, so dass dem kleinen Emil ganz schwindelig wurde, bis Waldo endlich auftauchte und wie ein Berg aus dem Wasser ragte. Waldo blieb an der Oberfläche liegen und rührte sich nicht.

Dem kleinen Emil schien der Kopf zu zerspringen. Er zappelte hilflos auf dem Rücken des Wals und es war ihm, als würde er in der Sonne gebraten und müsse nun sterben. „Oh, wäre ich doch bloß im Wasser geblieben!“ zuckte es durch seinen kleinen Fischkopf und danach konnte er sich an nichts mehr erinnern.

Als er wieder aufwachte, lag er auf Grund des Meeres neben dem Wal Waldo. „Na, weißt du jetzt, wo das Wasser ist, das wir Fische so notwendig zum Leben brauchen?“ fragte ihn der Wal und zwinkerte mit seinem rechten Fischauge. „Das Wasser hat mich umgeben. Und ich habe es so lange gesucht!“ sagte Emil beschämt. „Jetzt schwimm zurück nach Hause!“ sagte Waldo. „Und red’ dir nicht ein, dass du dumm bist, weil du das Wasser gesucht hast. Weil es für dich selbstverständlich war, hast du es suchen müssen!“

(Quelle unbekannt)

## Fisch ist Fisch

Im Teich am Waldrand schwammen eine kleine Elritze und eine Kaulquappe zwischen den Wasserpflanzen. Die beiden Freunde waren unzertrennlich.

Eines Morgens entdeckte die Kaulquappe, dass ihr über Nacht zwei kleine Beine gewachsen waren. „Guck mal“, sagte sie stolz, „guck doch mal, ich bin ein Frosch!“ „Quatsch“, sagte die Elritze. „Wie kannst du ein Frosch sein, wenn du doch gestern Abend ein Fisch gewesen bist, genau wie ich?“ Sie redeten und redeten, bis schließlich die Kaulquappe sagte: „Frösche sind Frösche und Fisch ist Fisch, und so ist das nun mal!“

In den Wochen darauf wuchsen der Kaulquappe auch vorn winzige Beine, und ihr Schwanz wurde kleiner und kleiner. Und eines schönen Tages kletterte ein richtiger Frosch aus dem Wasser heraus auf die Wiese.

Aber auch die Elritze hatte sich inzwischen zu einem richtigen Fisch ausgewachsen. Oft fragte sie sich, wo ihr vierfüßiger Freund wohl geblieben war. Doch Woche um Woche verging, ohne dass der Frosch zurückkam. Mit einem fröhlichen Plumpsen, das die Wasserblumen ganz durcheinander brachte, hüpfte dann eines Tages der Frosch in den Teich. „Wo bist du gewesen?“, fragte der Fisch aufgeregt. „Ich bin an Land gewesen“, sagte der Frosch. „Ich bin überall herumgehüpft, und ich habe ganz seltsame Sachen gesehen.“ „Was denn?“ fragte der Fisch. „Vögel“, sagte der Frosch geheimnisvoll. „Vögel!“ Und er erzählte dem Fisch von den Vögeln. „Sie haben Flügel und zwei Beine und viele, viele Farben.“

Während der Frosch redete, stellte sein Freund sich die Vögel vor: Er sah sie durch seinen Kopf fliegen wie große gefiederte Fische. „Was noch?“, fragte der Fisch ungeduldig.

„Kühe“, sagte der Frosch. „Kühe! Sie haben vier Beine, Hörner, und fressen Gras und tragen rosa Säcke voll Milch.“

„Und Menschen!“, sagte der Frosch. „Männer, Frauen, Kinder!“ Und er erzählte und erzählte, bis es im Teich dunkel war. Aber der Fisch konnte nicht schlafen. Sein Kopf war voll von Lichtern, Farben und aufregenden Bildern. Ach, könnte er doch nur umherhüpfen wie sein Freund und diese wundervolle Welt sehen!

Die Zeit verging. Der Frosch war wieder fort, und der Fisch blieb zurück mit seinen Träumen von fliegenden Vögeln, grasenden Kühen und jenen sonderbaren Tieren, die angezogen waren und die sein Freund Menschen nannte.

Da beschloss er eines Tages, komme, was wolle: „Ich muss sie sehen!“ Und mit einem mächtigen Schlag seiner Schwanzflosse sprang er aus dem Wasser geradewegs ans Ufer. Er landete im trockenen, warmen Gras. Und da lag er nun und schnappte nach Luft. Er konnte nicht mehr atmen, er konnte sich nicht rühren. „Hilfe!“, japste er. Zum Glück sah ihn der Frosch, der in der Nähe auf Schmetterlingsjagd gewesen war, und mit aller Kraft schubste er ihn zurück in den Teich.

Ganz benommen trieb der Fisch umher, doch nur für eine Weile. Dann atmete er tief, und das klare, kühle Wasser rieselte ihm durch die Kiemen. Nun fühlte er sich wieder schwerelos. Mit einem winzigen Schlenker seiner Schwanzflosse konnte er hin und her und rauf und runter gleiten wie zuvor. Die Sonnenstrahlen drangen bis hinab zu den Wasserpflanzen und schoben farbige Lichtflecke vor sich her, ganz sacht. Jetzt wusste er: Diese Welt ist die schönste aller Welten. Er lächelte hinauf zu seinem Freund, dem Frosch, der ihm von einem Seerosenblatt aus zusah. „Du hast Recht“, sagte er, „Fisch ist Fisch.“

Quelle: Leo Lionni: Fisch ist Fisch. Köln 1972



## Die Blinden und die Sache mit dem Elefanten

In einer großen Stadt waren alle Einwohner blind. Eines Tages besuchte ein König dieses Gebiet und lagerte mit seinem Gefolge in der Wüste vor der Stadt. Er besaß einen großen Elefanten, den alle Menschen bewunderten, die ihn sahen.

Auch die Blinden wollten den Elefanten kennenlernen, und eine Anzahl von ihnen eilte – wie Narren – zu ihm, um seine Gestalt und Form festzustellen. Da sie ihn nicht sehen konnten, tasteten sie ihn mit ihren Händen ab. Jeder berührte irgendeines seiner Glieder, gewann davon eine Vorstellung und bildete sich ein, etwas zu wissen, weil er einen Teil davon fühlen konnte.

Als sie in ihre Stadt zurückkehrten, erzählten sie den neugierigen und zurück gebliebenen Menschen etwas über das Aussehen und die Gestalt des Elefanten: Einer, der das Ohr des Elefanten betastet hatte, meinte: „Er ist ein großes, raues Etwas, breit und weit wie eine Decke.“ Einer der, den Rüssel betastet hatte, meinte: „Er ist lang und innen hohl, wie eine Röhre.“ Und der, der die dicken Beine gefühlt hatte, sprach: „Soweit ich erkennen konnte, ist er mächtig und fest wie eine Säule.“

Seit sehr langer Zeit erzählen sich Menschen diese Geschichte und fügen ihr am Ende eine Deutung hinzu.

Jeder hat nur einen Teil des Ganzen betastet. Keiner begriff das Ganze. Alle hatten irgendeine Vorstellung und versuchten, diese in Worte zu fassen. Genauso wie die Blinden vor dem Elefanten stehen wir Menschen vor Gott. Ratlos, Gott ganz zu begreifen, aber dennoch auf den Versuch verwiesen, ihn teilweise zu beschreiben.

Quelle: Oberthür, Rainer: Kinder und die großen Fragen. München 1991. 30-31.

## **13. Anhang (CD):**

**Elisabeth Hennecke**

Was lernen Kinder im Religionsunterricht?  
Eine fallbezogene und thematische Analyse  
kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht.

**Dissertation an der Fakultät für Geisteswissenschaften  
Institut für Katholische Theologie  
der Universität Duisburg-Essen**

